

Undervisningsmaterielt og lese- og skrivepraksiser

*i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for
voksne andrespråksinnlærere av norsk*

Anne-Sofie Pollestad



NOAS4190

Masteroppgave i norsk som andrespråk

Vår 2015

UiO : **Institutt for lingvistiske og nordiske studier**
Det humanistiske fakultet

© Anne-Sofie Pollestad

2015

Undervisningsmateriell og lese- og skrivepraksiser i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere av norsk

Anne Sofie Pollestad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat

*fMRI am living dead ænd this text
you are neural pathways
constantly changing coinciding with these words
interpreting intervening interacting with this experiment*

Innhold

1. INNLEDNING	11
1.1 Tema	11
1.2 Problemstilling	12
1.3 Tidligere forskning – en bakgrunn for tema og problemstilling	12
1.4 Metode	13
1.5 Disposisjon	13
2. TEORI	15
2.1 Det sosiokulturelle perspektivet	16
2.1.1 Mediering	17
2.2 Andrespråklæring i et sosiokulturelt perspektiv	21
2.2.1 Andrespråklæringens økologi	21
2.3 Skriftkyndighet i et sosiokulturelt perspektiv	27
2.3.3 Skriftkyndighetens materialitet	28
2.3.4 Det sosiale og det kognitive	29
2.5 Four Resources Model	30
3. METODE	34
3.1 Forskningsdesign og metodologi	34
Klasseromsforskning som en etnografisk metodologi	36
3.2 Spørreundersøkelse	38
3.2.1 Utforming av spørreskjemaet	39
3.2.2 Utvalg av informanter	42
3.2.3 Gjennomføring av undersøkelsen	44
3.2.4 Personvern	45
3.3 Analyse av læreplanens ‘Alfabetiseringsmodul’	46
3.3.1 Gjennomføring av analysen	47

3.4 Klasseromsobservasjon	48
3.4.1 Komponenter i observasjonen	49
3.4.2 Utvalg av informanter til klasseromsobservasjon	49
3.4.3 Gjennomføring av observasjonen.....	51
3.4.4 Registrering av observasjonene	53
3.4.5 Fortolkning av observasjonene.....	54
3.5 Analyse av læreverk	56
3.5.1 Utvalg av læreverk og deler av læreverkene	56
3.5.2 Analyse av undervisningsmateriell	57
4. RESULTATER	59
4.1 Grunnleggende skriftkyndighet i ‘Alfabetiseringsmodulen’	59
4.1.1 Kodekneking	60
4.1.2 Meningsskaping	62
4.1.3 Tekstbruk.....	63
4.1.4 Tekstkritikk	64
4.1.5 Sammenfatning.....	65
4.2 Bruk av undervisningsmateriell blant lærere	65
4.2.1 Lærernes undervisningssituasjon og bakgrunn	65
4.2.2 Bruk av undervisningsmateriell	66
4.2.3 Sammenfatning: Hvilket undervisningsmateriell bruker lærerne?.....	73
4.3 Grunnleggende skriftkyndighet i undervisningsmateriell og i undervisning	74
4.3.1 Læreverkene	75
4.3.2 Klassene	76
4.3.3 Kodekneking – i undervisningsmateriell og i undervisning.....	79
4.3.4 Meningsskaping – i undervisningsmateriell og i undervisning.....	89
4.3.5 Tekstbruk – i undervisningsmateriell og i undervisning	101
4.3.6 Tekstkritikk – i undervisningsmateriell og i undervisning.....	104

4.3.7 Sammenfatning av resultatene	105
5. DISKUSJON	107
5.1 Studiens kredibilitet, overførbarhet og troverdighet	108
5.2 Undervisningsmateriell som er i bruk i dag	111
5.3 Rammer og retningslinjer ‘grunnleggende’ skriftkyndighet	115
5.4 Lese- og skrivepraksiser i undervisningsmateriell og i klasserom.....	118
5.4.1 Lese- og skrivepraksiser i læreverkene	118
5.4.1 Lese- og skrivepraksiser i klassene	122
5.5 Forholdet mellom undervisningsmateriell og lese- og skrivepraksiser.....	122
LITTERATUR	125
LITTERATUR LÆRERVERK.....	127
APPENDIKS	128

1. INNLEDNING

Denne masteroppgaven i ‘Norsk som andrespråk’ handler om den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere, også kjent som ‘alfabetisering’. Det er en studie av opplæringens innhold heller enn metode, og den vil gå veien om opplæringens materielle innhold for å utforske noen av de sosiokulturelle lese- og skrivepraksiser den inneholder i dag. Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: *Hva er forståelsene av 'skriftkyndighet' i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere?* Dette spørsmålet vil bli besvart gjennom en undersøkelse av én av de sentrale bærerne og formidlerne av opplæringens innhold: undervisningsmaterialet. I de neste avsnittene vil jeg avgrense og presisere oppgavens tema og problemstilling, og kort presentere studiens metode og oppgavens disposisjon.

1.1 Tema

Voksne innvandrere som har gått lite eller ingenting på skole i sitt hjemland og som derfor har hatt liten mulighet til å lære å lese og skrive i løpet av sitt liv, får et tilbud om lese- og skriveopplæring når de begynner på norskkurs i Norge. Innenfor norskopplæringen regnes de som deltakere som «har behov for grunnleggende lese- og skriveopplæring» og målet for denne opplæringen er at de skal «tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter» (Vox 2012, *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* 2012:8).

Å lære å lese og skrive er en stor oppgave å ta fatt på – spesielt når opplæringen også foregår på et språk man er i ferd med å lære seg, og innenfor en læringskontekst og en kultur som man også må gjøre seg kjent med. Det er også en oppgave som heller aldri helt vil ta slutt, da man gjennom hele livet kan videreutvikle sine lese- og skriveferdigheter, lære flere måter å lese og skrive på, og oppdage nye formål å bruke lesingen og skrivingen til. Men til å begynne med, fra starten av, og til grunn for all den videre lesing og skriving i livet, må det læres og etableres noe ‘grunnleggende’ – en «grunnleggende lese- og skriveopplæring» og «grunnleggende lese- og skriveferdigheter». Denne oppgaven handler om hva dette ‘grunnleggende’ består i, innenfor dagens lese- og skriveopplæring for voksne andrespråksinnlærere med liten eller ingen skolebakgrunn.

I et sosiokulturelt perspektiv på lesing og skriving er en ‘grunnleggende’ lese- og skriveopplæring – uansett hvor ‘basal’, ‘elementær’ eller ‘enkel’ den måtte mene å være – ikke å anse som en opplæring i et sett nøytrale eller universelle ferdigheter. Hva man regner som ‘grunnleggende’ lese- og skriveferdigheter, vil i enhver opplæring være visse «sosiale praksiser

og oppfatninger av lesing og skriving» (Street 1984), og dermed noe som varierer med den sosiale og kulturelle konteksten (i: Kulbrandstad 2003:40). I det sosiokulturelle perspektivet innebærer lesing og skriving mer enn bare de tekniske ferdighetene, for ved læring så vel som ved bruk av lesing og skriving, lærer man også visse måter å gjøre lesing og skriving på (*sosiale aktiviteter*) og visse syn på hva lesing og skriving er (*sosiale oppfatninger*). Dette bredere synet på lesing og skriving ligger til grunn for denne oppgaven og vil bli referert til med bruk av termen *skriftkyndighet*, som en norsk oversettelse av den sosiokulturelle termen for lesing og skriving, 'literacy'.

Innenfor de fysiske omgivelsene som lese- og skriveopplæringen foregår i, settes deltakerne så vel som lærerne i kontakt med en type objekt som er et produkt og en bærer av en viss sosiokulturell kontekst, nemlig opplæringens undervisningsmaterieell. Lærebøkene, oppgavearkene, dataprogrammene, plansjene og resten av de andre objektene som man omgis og benytter seg av, er sosiokulturelle artefakter – redskaper laget av mennesker for andre mennesker, innenfor en viss en kultur – som representerer og formidler særskilte praksiser og oppfatninger av lesing og skriving.

1.2 Problemstilling

Det avgrensede tema for denne oppgaven er undervisningsmateriellet i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og undervisningsmateriellets representasjon og formidling av hva 'grunnleggende skriftkyndighet' er. En presisering av den overordnede problemstillingen, 'Hva er 'skriftkyndighet' i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere?', vil da være: *Hvilke lese- og skrivepraksiser framtrer med undervisningsmateriellet som er i bruk i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere?* Denne hovedproblemstillingen er sammensatt og for å kunne besvares, har det vært nødvendig å søke svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilket undervisningsmaterieell er i bruk i dag?
- Hva slags lese- og skrivepraksiser representerer og fremmer undervisningsmateriellet?
- Hva slags lese- og skrivepraksiser forekommer gjennom bruk av undervisningsmateriellet?
- Hva slags lese- og skrivepraksiser og/eller undervisningsmaterieell angir læreplanen for opplæringen?

1.3 Tidligere forskning – en bakgrunn for tema og problemstilling

1.4 Metode

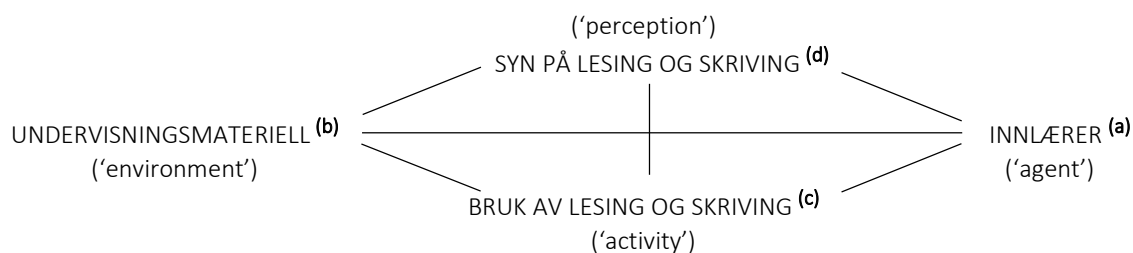
Mitt spørsmål og problemstilling har krevd bruk av flere metoder. For å fremskaffe data om hvilket undervisningsmaterieell som er i bruk i dag, har jeg gjennomført en elektronisk spørreundersøkelse blant lærere ($n = 51$) i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Ut fra denne informasjonene har jeg identifisert tre læreverk som er mye i bruk blant lærerne og analysert hvilke lese- og skrivepraksiser dette undervisningsmateriellet representerer og formidler. Flere av lærerne som deltok i spørreundersøkelsen, sa seg villige til å la meg komme og observere bruken av undervisningsmaterieell innenfor lese- og skriveopplæringen i deres klasser. På bakgrunn av hvor representativt lærernes bruk av undervisningsmateriellet var, valgte jeg to lærere som jeg observerte undervisningen hos. Her dokumenterte jeg undervisningsmateriellet som var i bruk og observerte og registrerte lese- og skriveaktivitetene som forekom sammen med det. Dette datamaterialet ble siden analysert som lese- og skrivepraksiser. Læreplanen for opplæringen, kalt 'Alfabetiseringsmodulen' (Vox 2012) er også analysert ut fra samme kategorier av lese- og skrivepraksiser. Denne analysen og spørreundersøkelsen, analysene av undervisningsmaterieell og klasseromsobservasjon, har da gitt grunnlaget for utforskningen og besvarelsen av oppgavens problemstilling.

1.5 Disposisjon

Oppgaven er disponert i fem kapitler. Teorien som er brukt har spilt en sentral rolle gjennom hele prosessen av undersøkelsen og har generert perspektiver, spørsmål, tilnæringsmåter, analytiske kategorier og forklaringsmodeller som har vært et viktige redskap for å kunne hankses med oppgavens problemstilling. Det teoretiske rammeverket vil derfor aller først bli gjort rede for ('2. Teoretisk perspektiv'). Deretter presenteres metodene som studien har blitt gjennomført med ('3. Metode'), før så resultatene og de sentrale funnene fra disse undersøkelsene blir lagt frem ('4. Resultater'). Det vil her bli gitt svar på hva slags lese- og skrivepraksiser det finnes mål og rom for i læreplanens 'Alfabetiseringsmodul' (4.1), hva slags undervisningsmaterieell lærere i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen anvender i dag (4.2), og hvilke lese- og skrivepraksiser man finner muligheter for i noen av de mest brukte læreverkene, og ved bruken av dem og annet undervisningsmaterieell i to klasser for grunnleggende lese- og skriveopplæring (4.3). Til slutt vil funnene fra studien bli drøftet opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen, sett i lys av tidligere forskning og oppgavens metode og teori ('5. Diskusjon').

2. TEORI

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven tar utgangspunkt i et *sosiokulturelt perspektiv* og bygger på et utvalg av sosiokulturelle teorier om andrespråklæring og om skriftkyndighet. Innledningsvis (2.1) vil jeg gjøre rede for det sosiokulturelle perspektivet, med særlig vekt på det sentrale begrepet *mediering* og det tilhørende begrep om *artefakter*. Dette begrepsparet betegner forbindelsen mellom menneskets tenkning og handling og den materielle, sosiale og kulturelle omverden, som ifølge teorien er en relasjon hvor mennesket og omgivelsene er tett innvevd og i et kontinuerlig samspill med hverandre. I denne oppgaven vil denne teorien relateres til relasjonen mellom innlæreren og undervisningsmaterialet i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, og hvilken betydning denne relasjonen har for hvordan innlærerne anvender og betrakter lesing og skriving. Dette forholdet som oppgaven vil undersøke og som teorien skal hjelpe med å gjøre rede for, kan fremstilles som følgende (etter van Lier 2004:96):



Figur 2.1

Teorien som utdyper og vil forklare disse relasjonene (a-b, c-d) og interaksjonen dem imellom, er van Liers (2004) økologiske perspektiv på andrespråklæring (2.2). Med begrepet om '*affordance*', som kan plasseres i skjæringspunktet mellom den horisontale og den vertikale relasjonen, forklarer den hvordan relasjonene mellom mennesket og omgivelsene i det hele tatt oppstår, og deretter videreutvikles gjennom aktivitet og oppfatning ('perception'), og frembringer mening. Den vertikale relasjonen (c-d), som på den ene siden knytter an til den konkrete bruken av lesing og skriving og på den andre siden konseptene som lesingene og skrivingen betraktes med, står som det sentrale emnet i de sosiokulturelle teoriene om lesing og skriving, eller 'skriftkyndighet' som det der kalles, som går under navnet 'skriftkyndighet som sosial praksis' ('literacy as social practice') og er utviklet i forskningsretningen 'New Literacy Studies'. Som presentasjonen av denne teorien vil gjøre rede for (2.3), er det særlig begrepene om *lese- og skrivehendinger* og *lese- og skrivepraksiser* som er de sentrale i denne teorien og kan relateres til henholdsvis den performative (aktivitet) og ideologiske (oppfatning) enden av den vertikale relasjonen. De sosiokulturelle teoriene om skriftkyndighet, er delvis utviklet i opposisjon til tradisjonell kognitiv teori som beskriver lesing (men lite om skriving) som

kognitive prosesser, evner og ferdigheter for avkoding og leseforståelse, lokalisert i enkeltindividet, dvs. hos innlæreren (a). Men et sosiokulturelt perspektiv utelukker ikke det kognitive, tvert imot: både biologiske og kulturelle faktorer bidrar til og er integrert i ett og samme unikt menneskelig system av høyere mentale funksjoner, ifølge Vygotskys opprinnelige teori. Påstanden er heller den at disse funksjonene hos mennesket, som f.eks. avkoding og forståelse av skriftspråk, har et sosialt opphav (Lantolf 2006:69; Daniels 2008:4). Slik sett tilbyr den kognitive teorien begreper om to av de høyere former av mental aktivitet som inngår i lesing, avkoding og forståelse, og dette vil tilføres oppgavens teoretiske rammeverk (2.4). En sammenfatning og operasjonalisering av det teoretiske rammeverket for skriftkyndighet, dvs. de kognitive og de sosiokulturelle teoriene om hva lesing og skriving innebærer, vil til slutt (2.5) bli gitt med utgangspunkt i *Four Resources Model* som er utviklet av de australske forskerne på skriftkyndighet- og lese- og skriveopplæring, Peter Freebody og Allan Luke (1990, 1999). De beskriver skriftkyndighet som sammensatt av fire dimensjoner av lese- og skrivepraksiser som alle er nødvendige, men hver for seg ikke tilstrekkelige for skriftkyndighet og i lese- og skriveopplæring – på alle nivåer. Disse kategoriene vil være gjennomgående i analysene av hva som legges i ‘grunnleggende’ skriftkyndighet i dagens opplæringen gjennom bruken undervisningsmateriell.

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

Innenfor samfunnsvitenskap og humaniora viser uttrykket ‘sosiokulturell’ generelt til de sosiale og kulturelle forhold som mennesket lever og virker innenfor, og samtidig til det brede spekteret av ulike retninger innenfor forskningen som alle søker mot en forståelse av hva det vil si å være menneske (Lantolf & Throne 2006:197f; Lantolf & Beckett 2009:459). Men med tiden har begrepet ‘sosiokulturell’ også fått en mer spesifikk betydning, etter at Wertsch (1985) i sin bok *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, presentert et program for hvordan teoriene til den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (1896-1934) kunne danne et rammeverk for den samfunnsvitenskapelige og humanistiske forskningen som hadde begynt å interessere seg for *forbindelsen* mellom menneskets mentale funksjon (‘mind’) og de sosiokulturelle omgivelsene, «as dissatisfaction has grown with analyses that limit their focus on one or another part of the picture» (Wertsch 1998:3, i: Daniels 2008:51). Wertsch (1985) tok da ‘sosiokulturell’ som en term for den grunnleggende antagelsen i Vygotskys teori, nemlig «the notion that human mental functioning results from participation in, and appropriation of, the forms of cultural mediation integrated into social activities» (Lantolf & Beckett 2009:459). Den rekke av teorier og forskning som går ut fra at menneskets tenkning og handling oppstår, utvikles og formes

gjennom bruk av kulturelle ressurser i sosiale aktivitet, går nå vanligvis under navnet 'sosiokulturell teori'. Denne teorien forekommer i mange varianter og innenfor mange fagfelt, men alle har som sitt felles og overordnede mål «to explicate the relationships between mental functioning, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations in which this functioning occurs, on the other» (Wertsch, del Rio & Alvarez 1995:3, i: Van Lier 2004:12). Et sosiokulturelt perspektiv på den grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne andrespråksinnlærere, vil dermed gå ut fra at det eksisterer en relasjon – et samspill – mellom den lese- og skriveevne som utvikler seg hos en innlærer og den materielle, sosiale, kulturelle og historiske konteksten som lesingen og skrivingen utvikler seg innenfor. Å beskrive, analysere og forsøksvis forklare hva denne relasjonen består i og hvordan den virker, vil dermed være det sentrale målet for denne oppgaven i et sosiokulturelt perspektiv. Hvorfor det da er relevant å se på undervisningsmateriellet som er tilstede i opplæringskonteksten og som innlæreren lærer å lese og skrive gjennom, vil fremgå av begrepene om *mediering* og *kulturelle artefakter*.

2.1.1 Mediering

Begrepet *mediering* står som det sentrale konseptet i Vygotskys teori og er det som forener og ligger til grunn for alle varianter av et sosiokulturelt perspektiv. Det er et omfattende og sammensatt konsept som danner kjernen for Vygotskys ambisjon om «a new ontological understanding of humans as mediated beings» (Lantolf 2006:69). Men begrepet springer ut fra en enkel observasjon, nemlig at det meste av menneskets handling og tenkning ikke står i direkte, umiddelbar eller ufortolket kontakt med omverden, men går gjennom – medieres – av de redskaper, aktiviteter og konsepter som mennesket har utviklet, de kulturelle artefaktene (Lantolf & Thorne 2006:216; Säljö 2001:31, 83). Et åpenbart eksempel er bruken av materielle redskaper for å bearbeide den fysiske omverden på måter som man ikke er mulige med bare kroppen. Hvis man trenger å grave et hull i bakken, kan man gjøre som andre arter og grave bare hendene, dvs. som en umediert aktivitet. Men som oftest, og til forskjell fra de fleste arter, vil man heller ta i bruk (eventuelt utvikle eller bearbeide) et redskap, f.eks. en hakke, en spade eller en gravemaskin, som kan hjelpe en i å utføre gravingen langt mer effektivt og presist (Lantolf & Thorne 2006:1999). Artefakter kan også mediere menneskets forbindelse til seg selv, f.eks. forbindelsen til ens egen hukommelse. Mens den 'naturlige' hukommelsen er begrenset til direkte assosiasjoner og betingede reflekser mellom A og B, kan mennesket ifølge Vygotsky (1981) skape seg et «artificial, mnemotechnological» minne ved å innlemme et psykologisk redskap for hukommelse, X. Med det etableres to nye forbindelser, A-X og B-X,

og man har noe 'å huske med', som i Vygotskys samtid og kultur bl.a. kunne være «a knot in a handkerchief, a sting on one's finger» (1981:138, i: Daniels 2008:5). Et annet og klassisk eksempel som opprinnelig er gitt av Bateson (1973), viser hvordan menneskets persepsjon også medieres. Med bruk av kun en simpel stokk som redskap, kan et synshemmet menneske oppfatte og orientere seg i sine omgivelser med stor følsomhet og presisjon. Gjennom å støte stokken mot underlag og gjenstander, skapes lyder og følelser som den kompetente stokkbrukeren kan avlese sine omgivelser med og orientere seg ut fra det (i: Säljö 2001:82-83). Alle disse eksemplene viser hvordan mennesker ikke står som autonome i sin handlinger, tenkning eller oppfatning, men er inngår i funksjonelle systemer sammen med artefakter og virker i symbiose med dem, som et «uniquely human psychological system» (Lantolf 2006:69). Disse høyere mentale funksjonene kan til forskjell fra de primære mentalfunksjonene, ikke reduseres til mennesket alene, men heller ikke til artefaktene i seg selv. Uten mennesket, har artefaktene i ingen interessante egenskaper og uten sine sosiokulturelle ressurser, står mennesket igjen som et temmelig hjelpeløst individ (Säljö 2001:83).

Mediering som læring

I de medierte interaksjonene med omgivelsene er mennesket «mediated beings» (Lantolf 2006:69), ikke bare i den forstand at handling og tenkning blir mulig med bruk av artefakter, men også i den forstand at deres ferdigheter og evner utvikles, formes og farges av disse kulturspesifikke ressursene (Säljö 2001:83). I et sosiokulturelt perspektiv anses nettopp også læring en mediert prosess, som beskrives som tre stadier av 'regulering' hvor personen lærer å intensjonelt kontrollere sin aktivitet, dvs. handle og tenke på spesifikke måte, gjennom mediering. Først, i de to første stadiene, er aktiviteten underordnet og regulert av artefakter i de ytre omgivelsene, som f.eks. ressursene innenfor klasserom. I det ene, og ofte den første, av de to ytre stadiene, er reguleres aktiviteten med bruk av materielle artefakter og kalles 'objekt-regulering'. For eksempel kan et sett av klosser hjelpe barnet med å regne '3+2', enda det ikke kan gjøre de 'i hodet' enda (Lantolf & Thorne 2006:200). Undervisningsmaterieell kan anses som artefakter som er spesielt laget for læring gjennom 'objekt-regulering' og hjelper innlæreren (eleven, deltakeren, studenten) med handle og tenke på måter som man enda ikke mestrer på egenhånd. Den andre formen for ytre regulering, er 'andre-regulering' fra f.eks. foreldre, lærere, medelever, trenere osv. som eksplisitt eller implisitt kontrollerer og veileder innlærerens aktivitet. Den mediers gjennom samhandling og interaksjon, og ofte gjennom språket. I disse sosiale prosessene blir innlæreren «inducted into a shared understanding of how to do things through collaborative talk», blant annet ved at den andre retter innlærerens

oppmerksomhet mot visse aspekter ved omgivelsene (Mitchell & Myles 2004:195), men også gjennom normene og konvensjonene som interaksjonen følger, lik all annen form for sosial aktivitet. I klasserommet er lærerens undervisning og samarbeid mellom elever, åpenbare og sentrale sosiale aktiviteter som medierer ‘andre-regulering’. Men også undervisningsmaterialet i klasserommet kan anses som en mediering av ‘andre-regulering’. Når undervisningsmaterialet tas i bruk, er det ikke bare et materielt objekt som innlæreren kan støtte seg til, men det er også en implisitt en interaksjon mellom produsenten og innlæreren, hvor førstnevnte legger føringene for samhandlingen og sistnevnte innordner sin aktivitet etter det. Og også her tilbyr den sosiale aktiviteten ikke bare en mulighet og støtte til å kunne gjøre noe, men den leder også innlæreren inn på *hvordan* det skal gjøres og hva man skal ha fokus på underveis. I den tredje og siste fasen av regulering, ‘selv-regulering’, er det innlæreren selv som tar over og kan kontrollere sin handling med lite eller ingen bruk av støtte fra objekter eller andre. Det er blitt mulig gjennom ‘internalisering’, også kalt ‘appropriering’, av ressursene fra de sosiokulturelle artefaktene til psykologiske funksjoner hos innlæreren. Gjennom den medierte reguleringen av tenkningen og handlingen, omformes innlæreren sin persepsjon til «*cultural perception and concepts*» (Lantolf & Thorne 2006:199-200, forfatterens utheving).

Artefakter

De kulturelle artefaktene som medierer menneskets handling, tenkning og læring, er gjenstander eller produkter som er framstilt av mennesker (Säljö 2001:31). I litteraturen betegnes de på ulike måter, men som oftest i tre kategorier som viser til materielle, sosiale og psykologiske ressurser. F.eks. anvender Säljö (2001:83, 140) ‘fysiske redskaper’, ‘intellektuelle redskaper’ og ‘sosiale praksiser/virksomheter’; Wartofsky (1973, i: Daniels 2008:10) definerer dem som ‘primære’ (objekter som brukes direkte, f.eks. en nål), ‘sekundære’ (representasjoner av objektbruken, «traditions or beliefs») og ‘tertiære’ (verdensbilder, forestillinger, «imagined worlds») artefakter; mens Ratner (2002, i: Lantolf 2006:69) gjør en inndeling etter ‘artefakter’ (fysiske og symbolske redskaper), ‘aktiviteter’ (sosiale organiseringer) og ‘konsepter’ (forståelser av de personlige, fysiske, sosiale og mentale verdener, skapt av et samfunn). Av analytiske hensyn kan man være fristet til å undersøke disse tre kulturelle faktorene hver for seg, men i normal menneskelig adferd er det derimot slik at «they generally function as an integrated organic system» skriver Lantolf og bruker ‘artefakter’ som et samlebegrep for alle tre (2006:69). Også en rekke andre sosiokulturelle teoretikere inntar det standpunktet at det vanskelig lar seg gjøre å trekke skillelinjer mellom artefakter som ytre-indre, manuelle-intellektuelle, materielle-ideologiske, eller individuelle-sosiale, fordi alle artefakter har

aspekter av begge deler (Daniels 2008:10-11). For eksempel representerer de materielle artefaktene – som f.eks. et undervisningsmaterieell – menneskelige funksjoner og kompetanser som er blitt flyttet ut i fysiske redskaper, og mange av kulturens kunnskaper og innsikter er både lagret og utviklet gjennom redskapene, påpeker Säljö (2001:30,77) og beskriver det som en kontinuerlig transformasjonsprosess som bygger på dynamikken mellom det manuelle og det intellektuelle, preget av tiltakende grad av abstraksjon: «Når mennesker samler erfaringer med å håndtere et spesifikt fysisk problem, og utvikler nye hjelpemidler og teknikker, kan de samtidig utvikle intellektuelle kunnskaper. De intellektuelle kunnskapene kan i sin tur bygges inn i fysiske redskaper som en kan anvende i ulike sosiale praksiser» (2001:78-79). Artefaktene er i den forstand ikke døde objekter, men menneskelige kunnskaper, innsikter, konvensjoner og begreper som mennesket samspiller gjennom medieringen av handling og tenkning (Leontiev 1981, i: Säljö 2001:82).

Sett i forhold til menneskers læring og utvikling gjennom artefakter, kommer det til å dreie seg om «å utnytte de kognitive ressurser som finnes innebygd i artefakter som informasjon, prosedyrer og rutiner» (2001:84) og dermed følge «the patterns, the cultural, historical and institutional requirements of a tool» (Wertsch 1998, i: Daniels 2008:61). Målet for aktiviteten og læringen, f.eks. ‘grave hull’ eller ‘lese og skrive’ er og forblir det samme uansett hvilke artefakter velger mellom, «but the action of digging itself changes its appearance when we shift», påpeker Lantolf & Thorne (2006:199). Ulike artefakter medfører med andre ord ulike *måter* å gjøre en ting på, og selv innlæreren til slutt kan regulere sin egen lesing og skriving, vil denne internaliserte skriftkyndigheten være «still very much social in origin, quality, and function» (2006:200) – skriftkyndigheten er en *sosial praksis* (jf. kap. 2.3). Men dette betyr ikke at læringen er determinert og at innlæreren (og læreren) er totalt underkastet artefaktene – selv om tilstedeværelsen av makt og autoritet gjennom artefaktene, er ett av de ti aspektene ved mediering Wertsch hevder (1998, i: Daniels 2008:61). For som beskrevet ovenfor, er handlingen og tenkningen som fremkommer av mediering aldri et produkt av verken artefaktene eller mennesket alene, men må derimot forstås som et resultat av den symbiosen som oppstår ut fra det funksjonelle systemet som de tilsammen danner. *Hvordan* slike systemer og symbioser oppstår, slik funksjonelle systemer og symbioser fremkommer mellom organismene i naturen, kan nettopp et *økologisk* perspektiv på andrespråklæring bidra til å gjøre rede for og særlig med bruk av van Liers (2000, 2004) begrep om ‘affordance’ er relatert til begrepet om mediering (van Lier 2004:18).

2.2 Andrespråkslæring i et sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet ble introdusert til andrespråksforskningen på midten av 1980-tallet av Frawley og Lantolf (1985, i: Lantolf & Beckett 2009:459), men det var først utpå midten av 1990-tallet det begynte å gjøre seg gjeldende. Det tilførte og etablerte etterhvert en helt ny oppfatning av språk, kontekst og læring, da dette perspektivet ga forståelse for «the relationship between the learner and the social world as dialectical rather than dichotomous and as mediated by cultural artifacts, of which language is primary» (Tsui 2008:265). Tatt i betraktning av at andrespråkslæring nettopp dreier seg om å lære, eller rettere sagt: virke i symbiose med, et nytt språk og dermed med en ny form av «the most pervasive and powerful cultural artifact that humans possess to mediate their connection to the world, to each other, and to themselves» (Lantolf & Thorne 2006:201), har sosiokulturell teori en klar relevans for andrespråksforskning. Desto mer aktuelt blir det når man også ser til læringskonteksten som karakteriserer andrespråkslæring, hvor andrespråket er et språk som utgjør daglig- og majoritetsspråket i et samfunn som for innlæreren representerer en ny sosial, kulturell og historisk kontekst, hvor en potensielt kan møte det nye språket til alle tider og i stadig nye sammenhenger, i svært varierende vanskegrader, ofte mens man er stilt ansikt til ansikt med personer fra majoritetsbefolkningen og opplever behov og krav til å ta språket i bruk umiddelbart (Berggren & Tenfjord 1999:16-17). For en andrespråksinnlærer står den sosiokulturelle konteksten – med sine særegne fysiske og intellektuelle redskaper, sosiale praksiser og institusjoner, og livsanskuelser og verdensbilder – trolig som et svært påtakelig, men også uholdbar aspekt ved andrespråkslæringen, med implikasjoner for hvordan innlæreren relaterer seg til sine omgivelser, sine medmennesker og seg selv, ifølge sosiokulturelle perspektiver på andrespråkslæring (f.eks. Pavlenko & Lantolf 2000; Norton 2000; Kramsch 2009).

2.2.1 Andrespråkslæringens økologi

For å beskrive og forstå den komplekse relasjonen mellom andrespråksinnlæreren og omgivelsene som det sosiokulturelle perspektivet åpnet opp for, kom flere forskere (bl.a. Larsen-Freeman 1997; van Lier 2004; Kramsch 2002; Leather & van Dam 2003, i: Kramsch & Steffensen 2008:22-23) etter hvert til å benytte seg av *økologi* som en metafor både for fenomenet andrespråkslæring og for deres vitenskapelige tilnærming til det. Økologi som et begrep og en vitenskap ble etablert av biologen Haeckel (1834-1919), med betydningen «the total science of the organism's relations to the surrounding environment, to which we can count in a wider sense all 'conditions of existence'» (1866:286, i: Kramsch & Steffensen 2008). En

økologi er «the totality of relationships of an organism with all other organisms which it comes into contact» (van Lier 2000:251), og økologien som vitenskap studerer forholdet mellom organismer og deres miljø, og utvikler læren om dette samspillet. Et økologisk perspektiv på språk og språklæring karakteriseres derfor som *relasjonelt*, hvor språk blir forstått som relasjoner mellom mennesker og omgivelsene, språklæring som måter å relatere seg mer effektivt til den fysiske, sosiale og symbolske omgivelsene (van Lier 2004:4-5). Dette står i motsetning til et materielt språksyn, hvor språket anses som objekter og språklæring som en prosess som dreier seg om å etablere (eksakte) representasjoner av disse objektene i hjernen til innlæreren, gjennom 'inntak' av 'input' som så blir til 'output'. I van Liers (2000) introduksjon av et økologisk perspektiv på andrespråklæring som et alternativ til den veletablerte input-output-metafor for andrespråklæring, forklares det at språk ikke anses som noe innlæreren 'har', eller ikke. Å kunne et språk, kan bedre sammenligne med hvordan en organisme relaterer seg til sine omgivelser:

[K]nowledge of language for a human is like knowledge of the jungle for an animal. The animal does not 'have' the jungle; it knows how to use and how to live in it. Perhaps we can say by analogy that we do not 'have' or 'possess' language but we learn to use it and to live in it. [...] Perhaps, after all, we 'learn' language in the same way that an animal 'learns' the forest, or a plant 'learns' the soil. (2000:253, 259)

Slik *liv* kan oppstå, utvikles, ivaretas, endres og nedbrytes ut fra relasjonene mellom organismene og deres omgivelser, og omgivelsene til en organisme representerer dens potensielle livsgrunnlag, er det *mening* som kan fremkomme, etableres, transformeres, og reduseres i de språklige relasjonene mellom innlæreren og omgivelsene, og innlæreren står som «immersed in an environment full of meaning potential» (van Lier 2000:246). Men slik livsgrunnlaget for en organisme er avhengig og påvirkes av økosystemets energibudsjett, har innlærerens omgivelser også et visst 'semiotisk budsjett' som van Lier kaller det (2000:252, 2004:81), dvs. ressurser til å skape mening med, som er mer eller mindre rikholdige: «The environment is full of meaning potential, especially if it has a rich semiotic budget, which may not be true of all classrooms, textbooks, or pedagogical interactions» (2004:96). I det følgende vil jeg først gjøre rede for hvordan de semiotiske ressursene i læringsomgivelsene, f.eks. undervisningsmaterialet i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, kan forstås som mer eller mindre rikholdige og potente hvis man følger van Lier (2004) og betrakter språkets meningspotensiale med tegnteorien til C.S Peirce (1839-1914). Sammen med begrepet om 'affordance' vil det deretter bli forklart hvordan relasjonene mellom de semiotiske ressursene og innlæreren oppstår, og hvordan mening utvikler seg på grunnlag av disse relasjonene.

Tre områder av semiotiske ressurser

For at innlærere skal kunne utvikle «[h]ealthy and robust language use», må læringskonteksten gi dem tilgang til semiotiske ressurser innenfor tre områder, mener van Lier (2004:73). Disse tre områdene er relatert til de tre universelle kategoriene som ligger til grunn for tegnteorien til filosofen Peirce, til tegnene 'ikon', 'indeks' og 'symbol', og til den fysiske, sosiale og symbolske omverden.

Det første området knytter an til kategorien 'Firstness' hos Peirce, hvor objektet er «just what it is, in itself, with no reference to anything else» (van Lier 2004:61). Det oppfattes gjennom direkte sansning, og er mening i form av f.eks. smak, lukt, synsinntrykk, hørselsinntrykk, samt også 'indre' sansninger som f.eks. emosjoner og selvfølelse. Her er det særlig de fysiske aspektene ved læringskonteksten, eller undervisningsmaterialet, som utgjør ressursene for meningsskaping. Det kan f.eks. være stemmeleie, prosodi, mimetiske gestikuleringer og ansiktsuttrykk (2004:64). I skriftspråket kan semiotiske ressurser på dette området f.eks. være de visuelle bokstavformene og de auditive bokstavlydene, samt formingen av dem med hånd og med stemme. Mening som er skapt på grunnlag av objektets fysiske kvaliteter i seg selv, er mening på et nivå av 'ikonisitet' og som tegn er det hva Peirce kalte for et ikon. Ikoner er basert på likhet eller relasjon til det de står for. Når innlærerne i studien til Sachs (1986, jf. kap. 1) ga de geometriske formkombinasjonene som f.eks. 'ö', 'Y', 'G', 'b', 'd' og 'a' navn og mening som 'tyrens øyne', 'mannen med åpent hode', 'mannen med stengt hode', 'mannen med baken fram', 'mannen med baken bak', og 'billa' m.m. (1986:30-32), skapte de ikonisk mening og ikoner ut av disse visuelle inntrykkene ved å se likheter mellom deres form og formen til andre objekter.

Det andre området av ressurser for å skape mening, er de sosiale omgivelsene man har. Når ikoniske 'Firstness' deles med noen andre ved at man får dem til å ha oppmerksomheten rettet mot det samme objektet, f.eks. ved å peke på det, skaper man et indeks-tegn. Peirce mente at denne type tegn og mening representerer kategorien 'Secondness', som innebærer «reaction, relation, change, experience» (2004:61-62). Mens ikoner er basert på likhet, er indekser basert på nærhet – de får mening gjennom å stå i nærhet til noe annet, slik for eksempel er røyk en indeks på ild. Et annet eksempel er de deiktiske ordene i språket, som pronomen (f.eks. 'hun') og determinativer (f.eks. 'den'), som man bruker for å peke ut noe annet som allerede er kjent/erfart. I tillegg til utpeking, er referering og navngivning to andre sentrale former for deiksis. I følge van Lier, er det i 'Secondness' at språk og språklæring primært er konsentrert fra begynnelsen av, i form av «linguistic action in the world, especially social interaction with others» (2004:65). Det er her relasjonene mellom innlæreren og omverden via språket, blir

utviklet. Det er «the tying of language to the world, the grasping of the world through language, and tying of the self to the world» (2004:66). En slik prosess forekom ifølge Sachs (1986) observasjoner, når deltakerne fikk arbeide med å lese tekster som hadde referanse til deres felles bakgrunn og virkelighet. Da ble de rene skriftformene 'krusedullene', et bindeledd mellom dem og det nære, kjente og erfarte: «När "krumelurerna" förmedlar något av en verklighet som de känner, blir innehållet levande och konkret [...] Kvinnorna engagerade sig i innehållet och berättade om sig själva och upplevelser de haft i livet» (1986:63). Å skape indeksikalsk mening er med andre ord å relatere (skrift)språket til en felles referanseramme, i nåtid så vel som fortid, og med det tre inn i en sosial verden. Derfor er særlig viktig at læringskonteksten inneholder semiotiske ressurser for å knytte språket til noe felles og da særlig den lokale omverden, da «the most important key to becoming a member of a community is the indexing or deictic one, the one that allows for pointing, referring and participating [...] Without the deictic key the learning person remains an outsider» (2004:68).

Kategorien 'Thirdness' er «mediation, habit, interpretation, representation, communication, symbolism» (2004:61). Som tegn kalles det for 'symbol' og det er mening i form av f.eks. konvensjoner, ritualer, fornuft ('reason'), logikk, representasjoner, og metaforer. Mens indekser får sin mening gjennom medmennesker og objekter i situasjonskonteksten, er symbolsk mening knyttet til den sosiokulturelle konteksten. Som rent symbolske enheter, er står for eksempel ord, setninger, og tekst som «separable from the activity space in which it occurs» (2004:65). Mens ikonisk mening skapes i sansning ('sensation') og indeksikalsk mening ved forbindelse ('relation'), skapes symbolsk mening gjennom fortolkning ('interpretation') (2004:70). I følge van Lier kan en språkinnlærer som ikke har tilhørighet til vertskulturen, ha vansker med å få tilgang til denne type semiotiske ressurser og meninger (2004:67,71), til og med i skolen:

English language learners in the school system in fact often feel acutely that they are cut off from full participation in the [...] symbolic affairs of the host country when they complain, as they often do, that only trivialities are discussed in their classes. (2004:67)

Fordi alle former for språk, og andre former for meningsbærende tegn, er innvevd i den fysiske ('Firstness'), sosiale ('Secondness') og symbolske/kulturelle ('Thirdness') omverden «in a myriad of ways», mener van Lier at det også «should be reflected in curricula, materials and classroom practices. That is, language learning should be richly contextualized» (2004:72)

'Affordance'

I et økologisk perspektiv, samt det sosiokulturelle og god del andre, anser man aldri språket eller andre meningsbærende relasjoner mellom mennesket og omgivelsene, som et gitt objekt av mening: «language as well as other sources of meaning in the world are not ready-made or

ready given [...] Rather, we construe and construct it as we go along» (van Lier 2004:90). Den kontinuerlige og omskiftelige prosessen meningsskaping ut fra omgivelsene, kalles 'semiosis' og viser til det å skape ikoner, indekser og symboler. Denne prosessen begynner som dialogiske relasjoner mellom personer og 'noe der ute', hvor 'affordances' oppstår og blir «the fuel that sign-making going» (2004:63, 93).

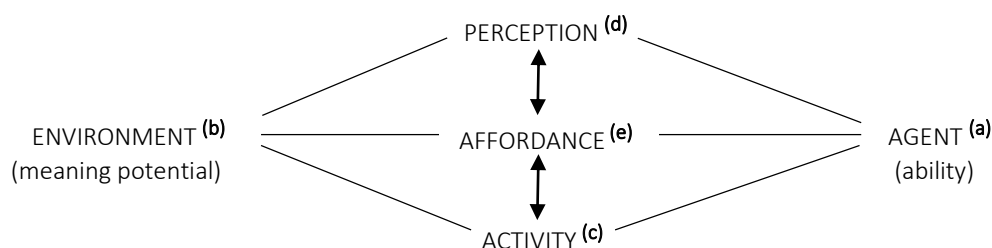
Begrepet 'affordance' kan anses som «the roots of the relationships between the person and the physical, social and symbolic world» (van Lier 2004:79). Det er term som ble konstruert av persepsjonpsykologen James Gibson (1979) med utgangspunkt i det engelske verbet 'afford', for å vise til den gjensidige relasjonen mellom en aktiv organisme og egenskaper ved dens omgivelser. En 'affordance' er «what [the environment] *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either good or ill» (1979:127, forfatterens kursivering, i: van Lier 2004:91). Denne relasjonen karakteriseres ved at den signaliser *aktivitet* til organismen som oppfatter den, både som mulighet og som hindring. Et blad på et tre kan signalisere klatring for en organisme, landing for en annen, spising for en tredje, osv. (van Lier 2000:252). Og innenfor klasserommet signaliserer læringsomgivelsene, deriblant undervisningsmateriellet, «demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints – in short, affordances» (Shotter and Newson 1982:34, i: van Lier 2000:253) til aktivitet og meningsskaping for innlæreren.

I Gibson økologiske psykologi og teori om 'affordance', betegner det verken en egenskap ved organismen eller en egenskap ved omgivelsene, men *en forbindelse* som oppstår mellom de to (van Lier 2000:252). Begrepet er med andre ord et konsept om *relasjoner*: forbindelser, forhold, interaksjoner, samvirke o.l., og potensialene ved dem. Av denne grunn blir ikke den eksisterende norvagismen 'affordans' bli anvendt her, da den brukes om egenskaper ved objektet i seg selv, innenfor den norske litteraturen om multimodale (sammensetninger av skrift, bilde, form, farge, lyd m.m) tekster: «Forskjellige modaliteter har forskjellige styrker og begrensninger med tanke på hva de kan formidle. Dette kalles *modal affordans*» (Brox & Jacobsen, 2014:10, original kursivering). I dette tilfellet er termen også hentet fra det engelske 'affordance', men da med referanse til Kress & van Leeuwens (2006) teorier om multimodalitet. Etter Gibsons teori er ikke 'affordance' noe en tekst kan sies å ha, og det er heller ikke en relasjon som andre kan bestemme at skal oppstå, men det er en forbindelse som opprettes ut fra subjektets oppfatning av omgivelsene – «not 'as it is', but 'as it is to me'» (van Lier 2004:91). Nettopp dette prinsippet ved 'affordance' blir fremhevet av Larsen-Freeman (2014) som viktig

å ha i mente med tanke på undervisningsmaterieil, i hennes kommentar til Guerrettaz og Johnstons (2013) studie av undervisningsmaterieil i et økologisk perspektiv (jf. kap. 1):

An affordance for learning in a complex system is an emergent phenomenon, determined by the perception of the learner in relation to the context, not one autonomous in the context or resident intrinsically in the materials themselves. While my point might seem captious, I think it is important to acknowledge that it is the learner in relation to the materials who will determine whether there are learning opportunities [‘affordances’] or not» (2014:665).

Spørsmålet om undervisningsmateriellets rolle for andrespråklæring i klasserommet, kan derfor ikke formuleres som ‘Hvilke ‘affordances’ vil undervisningsmateriellet tilby?’ (jf. Morgan & Martin 2014:669), men er heller et spørsmål om materiellets ‘semiotiske budsjett’ og hvordan innlæreren relaterer seg på meningsfulle måter. Van Lier illustrerer og forklarer etableringen av ‘affordance’ som grunnlag meningsskaping (‘semiosis’), på følgende måte (van Lier: 2004):



Figur 2.2 «Affordance in context»

The environment is full of meaning potential, especially if it has a rich semiotic budget, which may not be true of all classrooms, textbooks, or pedagogical interactions. [...] Affordances are those relationships provide a ‘match’ between something in the environment (wheter it’s a chair or an utterance) and the learner. The affordance fuels perception and activity, and brings about meanings – further affordances and signs, and further higher-level activity as well as more differentiated perception. (2004:96)

En ‘affordance’ begynner da ved at en mulighet for handling og aktivitet oppstår, ut fra innlærerens interaksjon og samspill med sine fysiske og sosiale omgivelser, f.eks. med undervisningsmateriellet, og med den aktiviteten oppstår ‘affordances’ for å skape mening (‘semiosis’) ut fra omgivelsene, i en kontinuerlig syklus av aktivitet, oppfatning og fortolkning av og i omgivelsene som ikonisk, indeksikalsk og/eller symbolsk mening (2004:92-93). Dette betyr at det er i samspillet, relasjonene, som forekommer mellom de semiotiske ressursene i undervisningsmateriellet (b) og lese- og skriveaktivitetene de benyttes med (c), at nye måter å lese og skrive på (c) og oppfatninger av hva skriftkyndighet er (d), oppstår og blir utviklet hos innlæreren (a).

2.3 Skriftkyndighet i et sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet på lesing og skriving, eller skriftkyndighet (eng. 'literacy') som det her heter (Kulbrandstad 2003), består i en samling av beslektede teorier som alle legger betydelig vekt på de sosiale og kulturelle kontekstene som skriftkyndighet praktiseres innenfor, med interesse for hvordan mennesker bruker og forholder seg til tekster og til lesing og skriving innenfor ulike sosiokulturelle forhold. Perspektivet utviklet seg på begynnelsen av 1980-tallet (bl.a. Heath 1982, 1983; Street 1984), på bakgrunn av antropologi og sosiolingvistikk. I denne forskningen har man nettopp sett på hvordan lesing og skriving er innvevd i og utgjør deler av *aktiviteter* og at hvordan aktivitetene utføres, henger sammen med aktørenes *oppfatninger* av hva lesing og skriving er. Av denne grunn er lesing og skriving ikke å anse som autonome kognitive ferdigheter eller nøytrale

Teoriene beskriver således sammenhengene mellom de konkrete og spesifikke *lese- og skriveaktiviteter* ('literacy events', no. 'lese- og skrivehending') og sosiokulturelle *oppfatninger av skriftkyndighet* ('literacy practices', no. 'lese- og skrivepraksis') (Perry 2012:53-54; Kulbrandstad 2003:40).

<i>Synlige elementer i en les- og skrivehending</i>	<i>Usynlige bestanddeler av en lese- og skrivepraksis</i>
Deltakere: de mennesker som kan ses i interaksjon med skrevne tekster	De skjulte deltakerne – andre mennesker eller grupper av mennesker som tar del i de sosiale relasjonene som produksjon, tolkningen, sirkulasjon og andre former for regulering av skrevne tekster skjer gjennom
Settinger: de umiddelbare fysiske omgivelsene hvor interaksjonen foregår	Domenet som lese- og skrivehendingen foregår innenfor og som hendingen henter sin betydning og sitt sosiale formål fra

Artefakter: de materielle redskap og tilbehør som er involvert i interaksjonen (inkludert tekstene)	Alle de øvrige ressurser som blir tilført lese- og skrivepraksisen, inkludert ikke-materielle verdier, forståelser, tenkemåter, følelser, ferdigheter og kunnskap
Aktiviteter: handlingene som blir utført av deltakerne i lese- og skrivehendingen	Strukturerte rutiner og fremgangsmåter som tilrettelegger eller regulerer handlinger; regler for hva som er høvelig og tillatelig deltakelse i ulike aktiviteter – hvem gjør / gjør ikke, kan / kan ikke

2.3.3 Skriftkyndighetens materialitet

Den første av de seks grunnleggende påstandene om 'skriftkyndighet som sosial praksis' som er gitt av Barton og Hamilton (1998), lyder: «Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are *mediated by written texts*» (1998:8, min utheving). Men studier av tekstene har ikke vært av primær interesse i de sosiokulturelle studiene av lese- og skrivepraksiser, og har heller vært ansett som et lingvistisk studie (Barton & Hamilton 1998:9).

Men i en artikkel om nyere retninger innenfor 'literacy studies', peker Street (2008 "New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies") blant på teorier som retter fokus på betydningen av objektene som forekommer innenfor lese- og skrivehendingen. I følge Bartlett & Holland (2002) er det nødvendig å spesifisere «the space of literacy practice» og da særlig undersøke objektene som forekommer der. Objekter som er konstruert som en del av og i relasjon til anerkjente aktiviteter, som f.eks. lesing og skriving, er kulturelle artefakter som ikke bare er materielle og funksjonelle, men også har et konseptuelt aspekt. De representerer 'forestilte virkeligheter' (figured worlds) og bruken av artefakter som f.eks. lærebøker og annet undervisningsmaterieell innenfor en undervisning, vil fremkalle og 'åpne opp' en viss «figured world of literacy», i følge Bartlett & Holland (2002:12-13, i: Street 2008:8). Sosiale praksiser, der iblant lese- og skrivepraksiser, er derfor å anse som «partly done through artefacts [...] placed there to help stabilize and assure us of what kind of social practice is required», sammenfatter Street (2008:8). De 'grunnleggende' lese- og skrivepraksisene som denne oppgaven vil undersøke, kan derfor forventes å være tilstede i artefaktene som er laget for lese- og skriveopplæringen, og å kunne utspille seg sammen med bruken av dem. I følge Papen (2005), som forsker på lese- og skriveopplæring for voksne i et sosiokulturelt perspektiv, er de sentrale artefaktene innenfor denne type opplæring gjennomsyret av diskurser om skriftkyndighet, dvs. visse kollektive virkelighetsoppfatninger av hva lesing og skriving er. Lese- og skrivepraksiser innebærer, og bygger på, diskurser om skriftkyndighet (Barton & Hamilton 1998:6) og av

hensyn til både læring og undervisning, mener Papen at det er viktig å se på hvordan diskurser om skriftkyndighet forkommer i tekstene:

[Discourses of literacy] permeate all levels of a literacy programme, because they are articulated through the curriculum, through textbooks and through suggested teaching and assessment practices. Accordingly, it is important to examine how these discourses are reflected in curricula and textbooks, and what influence they have on the actual process of teaching and learning. (2005:15)

Med formål om undersøke hvilke lese- og skrivepraksiser som inngår i den 'grunnleggende' skriftkyndighet som blir undervist og lært i norskopplæringen i dag, og med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv hvor «literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts» (Barton & Hamilton 1998:8, [sic]), vil denne oppgaven handle om de sentrale tekstene som medierer lese- og skriveopplæringen, nemlig undervisningsmateriellet som voksne andrespråksinnlærere lærer å lese og skrive med.

2.3.4 Det sosiale og det kognitive

Intensjonene bak det sosiokulturelle perspektivet har aldri vært å fornekte at skriftkyndighet også er et kognitivt fenomen, men derimot utforske en tese om at *det primære* ved skriftkyndighet er det sosiale, ikke det mentale: «Reading and writing are not primarily mental acts [...] They are primarily social situated acts» (Lewis 2001:xvi-xvii, i: Purcell-Gates m.fl. 2004:36). Som følge av denne antagelsen, har mange av forskerne gått bort fra å studere utviklingen av skriftkyndighet som en utvikling av kognitive ferdigheter og skriftkyndighet som et individuelt fenomen, til å heller forankre det som et fenomen innenfor sosiale og kulturelle grupper og studere det der (Purcell-Gates m.fl. 2004:64). Men med det har de kognitive aspektene til dels falt helt ut av bildet i en del av forskningen, da man med dette perspektivet «tends to eschew references to skills or abilities at all, focusing instead on the concept of literate practices», ifølge Brandt (2001:3, i: Purcell-Gates m.fl. 2004:65). En av de sentrale forskerne på dette feltet, Barton (2007), mener at det er et problem at forskningen «usually treat important psychological concepts like thinking, learning and memory as basic unquestionable and unanalysable concepts. In Jean Leavess terms (1988, p. 18) it regards them as ‘unexamined primitive elements’» (2007:29). Selv om Barton også anser rent kognitive teorier som utilstrekkelige for å kunne forklare skriftkyndighet, så advarer han mot å totalt avvise de psykologiske perspektivene som har lagt grunnlaget for lese- og skriveforskningen. Samtidig oppfordrer han også til å i større grad integrere psykologiske perspektiver fra den tradisjonen som forsøker å forbinde det mentale med det sosiale med utgangspunkt i Vygotskys teori og arbeider. For å forbinde de psykologiske og de sosiale tradisjonene, og sammenfatte og integrere det man på bakgrunn av dem vet om lesing og skriving og skriftkyndighet i dag, tar Barton da i bruk nettopp

‘økologi’ som en metafor å føre sammen de ulike posisjonene. En økologisk tilnærming til skriftkyndighet, er da en som «aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning (2007:29-32)

2.5 Four Resources Model

En modell av skriftkyndighet som kan beskrives som økologisk, i den forstand at den fører sammen og bygger på både den psykologiske og den sosiale tradisjonen, er *Four Resources Model* som er utviklet av australske Freebody og Luke (Freebody & Luke 1990; Freebody 1992; Luke & Freebody 1999). Modellen beskriver fire kategorier av ressurser for lesing og skriving, som alle er nødvendige men i seg selv ikke tilstrekkelige, for skriftkyndighet i skriftspråkssamfunn. Den er først og fremst utviklet med tanke på lese- og skriveopplæring og undervisning, som «not an instructional script or program, but a framework for examining focus and balance in curriculum and instruction» (Luke m.fl. 2011:160). Den er ment til å kunne brukes som «a heuristic guide for literacy educators to consider what ‘literacies’ are offered in various instructional programs» (Freebody & Luke 1990:7), og i denne oppgaven har modellen blitt lagt til grunn for analysen og kategoriseringen av hva slags lese- og skrivepraksiser som utgjør ‘skriftkyndighet’ i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere.

Som aktiviteter for å lære å lese og skrive, kan det være nærliggende å analysere og kategoriserer den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og undervisningsmateriellet der, i henhold til ulike metoder for lese- og skriveopplæring, med systematiske sammensetninger av aktivitetene i en rekkefølge og med visse hovedaktiviteter (Kulbrandstad 2003:104, 113). Dette kan for så vidt virke som en relevant tilnærming til spørsmålet om hva som utgjør en 'grunnleggende' lese- og skriveopplæring i norskopplæringen i dag, da diskusjoner omkring metode alltid har vært til stede i lese- og skriveopplæringen generelt og ulike metoder har kommet til å dominere til ulike tider, og særlig siden dette har vist seg å bli reflektert i undervisningsmateriellet i opplæringen (Kulbrandstad 2003:102). Men å stille spørsmål ved og rette fokus på lese- og skriveopplæringens metode(r), vil ikke nødvendigvis gi svar på hva en lese- og skriveopplæring grunnleggende sett består i og kan tilby sine deltakere, ifølge Luke og Freebody. I stedet for å stille spørsmål som «'which method affords adequate literacy?'», må man heller rette oppmerksomheten mot «the larger and necessarily prior question of 'which aspects of literacy, or indeed which "literacies" are offered or emphasised by various programs?» og drøfte «whether the range of practices emphasized in a reading program was indeed covering

and integrating the broad repertoire of textual practices required in today's economies and cultures» (1990:1, 1997). I sin Four Resources Model (1990, 1997) beskriver de et repertoar bestående av fire «families of practices» som viser til fire aspekter av skriftkyndighet: 'kodeknekking', 'meningsskaping', 'tekstbruk' og 'tekstkritikk'. De er alle nødvendige, men hver for seg aldri tilstrekkelige, som ressurser for lesing og skriving i en postmoderne, tekstbasert kultur:

Our view is that the great debate over which of these aspects of literacy is the true and proper way to teach is fundamentally spurious. Coding, text-meaning, pragmatic and critical practices are necessary but not sufficient in-and-of themselves for literate participation in a semiotic economies and cultures. (Luke 2000:8)

Disse fire kategoriene av praksiser har også paralleller og blir referert til i andre modeller av skriftkyndighet, som f.eks. Greens (1988) 'Three Dimensions (3D)''-modell, Kucers (2005, 2014) 'Dimensions of Literacy''-modell, og hos Kell (2003, i: Franker 2004:696). Det er det sosiokulturelle begrepet om 'skriftkyndighet' som modellen bygger på, «We operate from the position that literacy is a social practice» (1990:15), og de fire sett av reflekterer også synet på skriftkyndighet som ikke bare det 'å kunne lese og skrive' (avkoding/koding av innhold), men også det å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål og i ulike situasjoner (bruk av tekster), og å ha holdninger til lesingen og skrivingen (kritisk perspektiv på tekst og tekstbruk) (jf. Kulbrandstad 2003:34, 39-40).

Ser man kategoriene i lys av teorien om semiotiske ressurser hos van Lier (2004), kan også 'kodeknekking' relateres til 'Firstness' ('skriftkoden i seg selv'), 'meningsskaping' til 'Secondness' (knytte innhold til skriftkoden) og 'tekstbruk' og 'tekstkritikk' til 'Thirdness' (kulturelle konvensjoner, normer, representasjoner etc.) Helt overordnet kan modellen også forankres i det utvidede begrepet for språklig kompetanse, 'kommunikativ kompetanse', som har stått svært sentralt for teori og forskning om andrespråkslæring, og blitt et hovedmål så vel som en metode i andrespråksundervisning, etter at det ble introdusert av Hymes (1972). 'Kommunikativ kompetanse' viser nettopp til det at språklig kompetanse er mer enn å beherske koden i språket (grammatisk kompetanse, jf. 'kodeknekking'), for det innebærer også å kunne skape meningsfulle sammenhenger i språket (tekstkompetanse, jf. 'meningsskaping'), og å kunne bruke språket i henhold til formål og situasjon (pragmatisk og sosiolingvistisk kompetanse, jf. 'tekstbruk') (Berggren & Tenfjord 1999:23). I følge Kramsh (2006) bør begrepet nå også innbefatte 'symbolsk kompetanse', fordi «[t]oday it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself» (2006:251). Med et begrep om kommunikativ kompetanse som «includes a systematic reflexive component» (Kramsh 2011:355), har også komponenten 'tekstkritikk' en forankring i dette

sentrale kompetansebegrepet, og med det kan Four Resources Model anses som en modell som representerer de grunnleggende dimensjonene av språklig kompetanse og relaterer dem til skriftkyndighet. For denne oppgaven vil de fire kategoriene som er spesifisert i Four Resources Model, men som kan identifiseres i andre teorier også (jf. 'semiotiske ressurser', 'kommunikativ kompetanse', bl.a.), legges til grunn for den videre beskrivelsen, analysen og kategoriseringen av hva slags lese- og skriveaktiviteter og -praksiser som er 'grunnleggende' innenfor lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere.

3. METODE

I dette kapittelet vil jeg beskrive metodene jeg har brukt. Innledningsvis (3.1) vil jeg gjøre rede for hvordan studien er sammensatt og planlagt, dvs. dens forskningsdesign, og hvorfor etnografi, i form av klasseromsforskning, er valgt som metodologi. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan metodene er blitt benyttet, i form av læreplananalyse (3.2), spørreundersøkelse (3.3), klasseromsobservasjon (3.4) og analyse av undervisningsmaterieell (3.5). Validiteten reliabiliteten av studien vil bli drøftet i forbindelse med diskusjonen av resultatene (kap. 5).

3.1 Forskningsdesign og metodologi

Denne studien følger hovedsakelig den kvalitative tradisjonen som karakteriseres av et formål om å kontekstualisere og fortolke fenomenet som studeres, i motsetning til formålet om å generalisere og predikere fenomener innenfor kvantitative tradisjonen (McKay 2006:5-9). Nærmere bestemt, er det å *utforske* og *beskrive* fenomener som står som det sentrale formålet for mange kvalitative studier, de er *eksplorative* og *deskriptive*: «They build rich descriptions of complex circumstances that are unexplored in the literature» (Marshall & Rossman 2015:77-78). Som deskriptiv forskning, tar kvalitative studier sikte på å dokumentere og beskrive, og som eksplorativ forskning har det også mål om å identifisere eller oppdage sentrale kategorier for fenomenet ('categories of meaning') og generere hypoteser for fremtidig forskning. Tradisjonelt er det kun den kvantitative forskningen som har blitt ansett som kapabel til å gi kausale forklaringer, dvs. gjøre rede for årsaksforholdene for fenomenet. Men kvalitativ forskning kan også være *eksplikativ*, men ut fra en annen type spørsmål enn hva den kvantitative forskningen stiller. Mens den kvantitative forskningen er interessert i hvorvidt eller i hvilken grad variasjon i x forårsaker variasjon i y , vil kvalitativ forskning i stedet spørre *hvordan* x spiller en rolle i å forårsake y – hva *prosessen* som forbinder x og y består i (Maxwell 2005:23). Formålene kan da heller være å forklare de mønstre som knytter seg til fenomenet og å identifisere mulige forhold som former fenomenet (Marshall & Rossman 2015:77-78).

Som en kvalitativ studie er det overordnede formålet for denne oppgaven å forstå dagens grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere av norsk, ut fra dens aktuelle kontekst. Det er en *eksplorativ studie* i den forstand at den tar for seg et område som det finnes lite forskning på (jf. kap. 1) og vil utforske hva som forekommer og er fremtredende ved det. Utforskningen er avgrenset til ett av feltene som står som uutforsket i forhold til dagens opplæring, nemlig undervisningens innhold, dvs. *hva* det gis opplæring i.

Som en *deskriptiv studie* er formålet da å dokumentere og beskrive dette innholdet. Ut fra oppgavens teoretiske rammeverk og særlig de sosiokulturelle teoriene om skriftkyndighet (jf. kap. 2), anses innholdet i opplæringen som lese- og skrivepraksiser, dvs. som spesifikke aktiviteter (lese- og skrivehendinger) og generelle oppfatninger (sosiale praksiser) i tilknytning til lesing og skriving. Som følge av det, søker den deskriptive studien ikke bare å dokumentere og beskrive de observerbare lese- og skriveaktivitetene, men også å avdekke og beskrive noen av mønstrene og (for)meningene som karakteriserer måtene som lesingen og skrivingen forekommer med, dvs. analysere de underliggende oppfatningene av skriftkyndighet i opplæringen:

While 'literacy event' is primarily a descriptive concept (what can be observed and recorded by watching people engaging with written language), the term 'literacy practices' moves us into the realm of analysis, trying to understand the *meanings* of events observed, looking for *patterns* across events, similarities and differences between them and *trying to understand their relationship with other elements of the world*. (Papen 2005:31, [min utheving])

Med analysen og beskrivelsen av hvilke mønstre og betydninger lese- og skrivehendingene har, reiser det seg med andre ord et spørsmål om hva og hvor i verden disse formene for lesing og skriving har forbindelser til. Riktignok er de to aspektene å anse som gjensidig forbundet med hverandre, gjennom at oppfatningen gir grunn til og former aktivitetene, samtidig som aktivitetene forsterker eller omformer oppfatningene. Men for å forstå *hvordan* oppfatningene ("x") bidrar til å forårsake aktivitetene ("y") og vice-versa, «[I]teracy events and practices must be studied together and must be situated within the overall context of social and cultural practices in general» (Aheran 2012:143). Å kun studere aktivitetene og oppfatningene i og for seg, eller kun i relasjon til hverandre er ikke tilstrekkelig for å forklare den lese- og skrivepraksis som de danner: «if literacy is also a 'situated practice' (Barton, Hamilton and Ivanič 2000), we need to study literacy in the context in which it is embedded» (Papen 2005:63). Som en *eksplikativ studie* vil denne oppgaven da søke å forklare «what the *process* is that connects *x* and *y*» (Maxwell 2005:23), ved å forsøke å forstå selv prosessen som forbinder lese- og skriveaktivitetene med oppfatningene av lesing- og skriving, ut fra undervisningsmateriellet i omgivelsene.

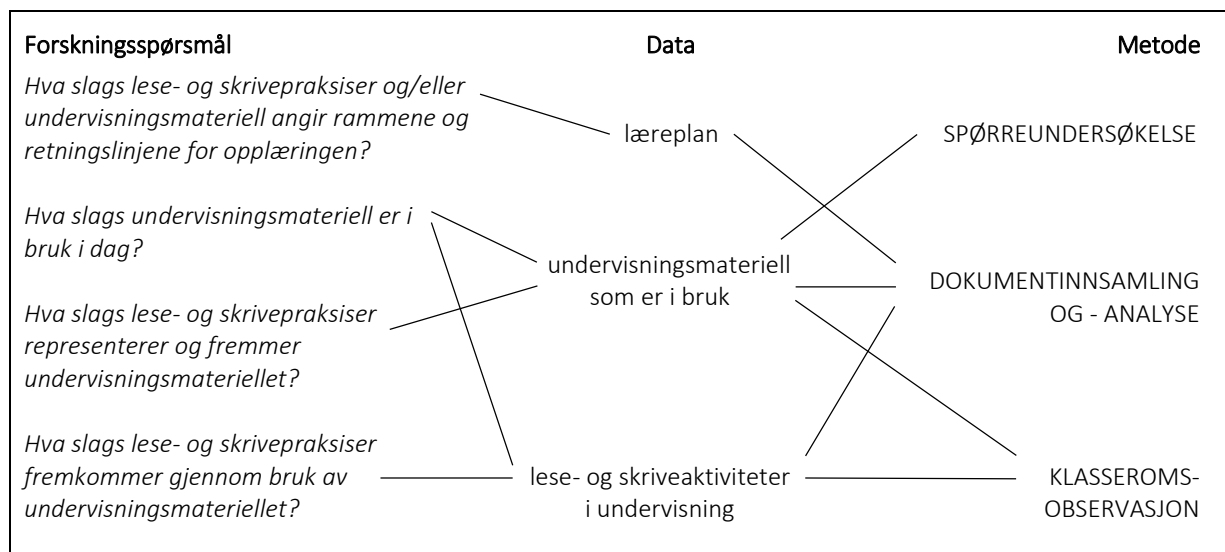
Ut fra den overordnede problemstillingen om hva opplæringen legger i 'grunnleggende' skriftkyndighet, og de eksplorative, deskriptive og eksplikative formål som studien dermed får, kan det stilles visse krav til studiens forskningsdesign. Som en eksplorativ studie, er det for det første nødvendig med et fleksibelt design, siden man vet lite om hva som forekommer på feltet og vil kunne behøve å tilpasse den opprinnelige planen etter hvert som studien fremskrider (Marshall & Rossman 2015:100). Som en deskriptiv studie, er det videre nødvendig å inkludere

metoder som gjør det mulig å «build rich descriptions of complex circumstances» (Marshall & Rossman 2015:78), dvs. metoder som kan beskrive innholdet i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen både som aktiviteter og som oppfatninger, i forbindelse med hverandre i sin kontekst. Og som en eksplikativ studie, må den kunne vise forbindelser mellom hendelsene og elementene innenfor konteksten og de betydningen disse relasjonene har (Marshall & Rossman 2015:78). For disse formålene har etnografi stått som en fruktbar metodologi for studien.

Klasseromsforskning som en etnografisk metodologi

Denne studien er planlagt, utformet og gjennomført som etnografisk klasseromsforskning. Etnografi har sitt opphav i antropologisk forskning og var opprinnelig inngående studier av spesifikke kulturer, men ble etter hvert brukt til utforskning av spesifikke sosiale kontekster i andre fagfelt og kalles da etnografisk forskning (McKay 2006:78). Siden skoler og klasserom også er sosiale kontekster og potensielle felt for etnografisk forskning, anser McKay (2006) etnografiske studier som ett av to alternativer for kvalitativ forskning på andrespråklæring innenfor klasserom (2006:16), og Waale (2013) «vil klassifisere klasseromsforskning som en form for *feltarbeid*» (2013:30, forfatters utheving).

En av de sentrale komponentene i etnografisk metodologi, er *triangulering*, dvs. bruk av flere typer metoder og/eller kilder til data (McKay 2006:79). I etnografiske studier er det vanlig å benytte seg av (deltakende) observasjon av feltet, mer eller mindre strukturerte intervjuer med aktørene i feltet, innsamling og analyse av dokumenter og andre artefakter fra feltet, og visuelle metoder som fotografering og film (Papen 2005:62). Selv om det ikke tilhører den kvalitative forskningstradisjonen, kan strukturerte og kvantitative spørreundersøkelser inngå i etnografisk forskning, «as one method among others to develop an overall picture» (Barton 2007:54). I denne studien ble det opprinnelig planlagt og tatt i bruk fire metoder: spørreundersøkelse blant lærere, dokumentinnsamling/-analyse av undervisningsmateriell og læreplan, klasseromsobservasjon (inkl. foto), og intervju med lærere. På grunn av oppgavens begrensede omfang, måtte datamaterialet fra intervjuene dessverre utelates fra analysen. Trianguleringen mellom forskningsspørsmål, datamateriale og metoder kan fremstilles som følgende:



Figur 3.1 Triangulering

I og med at studien utgår fra en problemstilling som er forankret i et teoretisk rammeverk hvor lese- og skrivepraksiser relateres til forhold ved den fysiske, sosiale og kulturelle omverden, var det behov for data om disse kontekstene. Studien retter særlig fokus mot undervisningsmateriell som et betydningsfullt aspekt ved omgivelsen og som figuren ovenfor viser, er det anvendt flere – og alle – metoder for å innhente data på det. Spørreundersøkelsen (3.3) ble anvendt for å indirekte kartlegge hvilket undervisningsmateriell som er i bruk på området, ved å spørre lærerne. Undervisningsmateriell ble også innsamlet og analysert, både læreverk som er allment tilgjengelige (3.5), og de spesifikke variantene av undervisningsmateriell som kunne observeres og dokumenteres i klasseromsobservasjonen (3.4). Derneft er det også innhentet data om andre aspekter ved konteksten for lese- og skriveopplæringens innhold. Den sosiale konteksten for lese- og skriveopplæringens innhold, undervisningen, er undersøkt gjennom klasseromsobservasjon i to klasser (3.4), mens den større (utdannings- og integrasjonspolitiske) sosiokulturelle konteksten er representert ved innhenting og analyse av læreplanen for opplæringen (3.2).

I følge den etnografiske metodologien, er mennesker aktive agenter i konstruksjonen og forhandlingen av den sosiale omverden og virkelighetsforståelse, og utforskning av sosiokulturelle kontekster bør derfor også tilstrebe en representasjon av aktørenes eget perspektiv – et *emisk* perspektiv på fenomenet (Papen 2005:60, McKay 2006:78). Med et formål om å ikke bare undersøke selve undervisningsmateriellet slik det fremtrer isolert sett i

en utelukkende teoretisk kontekst (dokumentanalyse), et såkalt *etisk* perspektiv, men også å utforske hvordan undervisningsmateriellets brukere, læreren og deltakerne i opplæringen, tar det aktivt i bruk og forholder seg til det, har studien også forsøkt å inkludere et emisk perspektiv.

En tredje og siste komponent som preger etnografisk forskning og denne studien, er vektleggingen av *holisme* – dvs. perspektiver og beskrivelser som setter empirien i en relasjonell, sosial og kulturell kontekst og viser hvordan enkeltfenomener henger sammen i en helhet (Waale 2013:30, Papen 2005:62). Både triangulering og inkluderingen av et emisk perspektiv bidrar til det.

3.2 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelser er en kvantitativ metode for å innhente en relativt større mengde informasjon på kort tid, uten at det krever mye ressurser. Gjennom en spørreundersøkelse kan man innhente tre typer informasjon fra dem man spør (respondenten, informanten): de faktiske forhold, ens atferd og ens holdninger, men dybden og nyansene i informasjonen vil være begrenset og en spørreundersøkelse fungerer derfor hovedsakelig som en kartlegging (McKay 2006:35-36; Haraldsen 1999:87). Den primære hensikten med å gjennomføre en spørreundersøkelse i denne studien, var å kartlegge hvilket undervisningsmaterieell som er i bruk i opplæringen i dag og dermed etablere et empirisk utgangspunkt for den videre studien av hvilke dimensjoner av skriftkyndighet undervisningsmateriellet tilfører opplæringen. Bruken av undervisningsmaterieell har, som nevnt (jf. kap. 1), blitt kartlagt én gang tidligere, i Alfa og Omega-studien (Hvenekilde m.fl. 1996:305-309), men dette datamaterialet var åpenbart foreldet som empirisk grunnlag for å studere bruken av undervisningsmaterieell i dag. Derimot har denne tidligere spørreundersøkelsen vært relevant og nyttig som et utgangspunkt for utviklingen av foreliggende spørreundersøkelse, sammen med en metodebok for utforming av spørreskjema av Haraldsen (1999).

Tema for spørreundersøkelsen

Formålet med spørreundersøkelsen var, som tidligere nevnt, å besvare forskningsspørsmålet om «Hvilket undervisningsmaterieell er i bruk i dag?» (jf. kap. 1). I spørreundersøkelser er respondentens kunnskap og interesse om temaet det spørres om, de grunnleggende påvirkningsfaktorene i en spørsmål–svar-sekvens. De er avgjørende for hvor mottakelig man er for ytre påvirkningsfaktorer, situasjonsbetingede så vel som allmenne, og de er de to grunnleggende faktorene for hva slags svar man avgir: «Kunnskap x Interesse = Korrekt svar/Galt svar/Manglende svar», fastslår Haraldsen (1999:126). Lærere som underviser innenfor den grunnleggende lese- og skriveopplæringen er vurdert som den mest reliable

informantgruppen for denne spørreundersøkelsen, i og med at undervisningsmateriell er et emne med nærhet og relevans til deres praksis. Med det ble det også nødvendig å innhente noe informasjon om den undervisningssituasjon som lærerne svarer på bakgrunn av, samt deres egen bakgrunn som lærer. Spørreundersøkelsen tar derfor for seg tre forskjellige temaer: ‘undervisningsmateriell’, ‘undervisning’ og ‘lærer’, og består i tre deler: en innledende del om lærerens undervisningssituasjon (spørsmål 1.1-1.5), en hoveddel om lærerens bruk av undervisningsmateriell (2.1-2.7), og en avsluttende del om lærerens bakgrunn (3.1-3.5). Informasjonen som blir innhentet, er da hovedsakelig om atferd (lærerens bruk av undervisningsmateriell), men også noe om de faktiske forhold (lærerens bakgrunn) og holdninger (lærerens vurdering av undervisningsmaterialet).

3.2.1 Utforming av spørreskjemaet

Spørreskjemaet ble digitalt produsert, og senere publisert, med bruk av tjenesten ‘Nettskjema’ på nettsidene til Universitetet i Oslo (se utskrift i appendiks). Skjemaet ble disponert utover 13 sider, med til sammen 28 obligatoriske spørsmål. Det er utformet som et dynamisk skjema, hvor oppfølgingsspørsmål til de 18 obligatoriske spørsmålene om bruk av undervisningsmateriell, holdes skjult eller vises fram avhengig av respondentens svar på spørsmålet (‘Ja’/‘Nei’). Det blir gitt 2-3 oppfølgingsspørsmål til de av hovedspørsmålene hvor det var nødvendig med en utdyping av svaret som var gitt. Spørreskjemaet er utformet slik at man besvarer spørsmålene med å velge ett av de gitte svaralternativ (ensvarsspørsmål), ett eller flere av de gitte svaralternativ (flervalgsspørsmål), eller ved å selv skrive inn svaret i et tomt tekstfelt (åpne spørsmål). Nederst på hver side ble det også satt inn slike åpne tekstfelt med overskriften ‘Kommentarer’, hvor respondenten fritt kan tilføye ytterligere informasjon enn hva de gitte svaralternativene og –formatene har tillatt.

Utforming av innledende del

I den innledende delen, kalt ‘Undervisningsbakgrunn’, blir det stilt fem spørsmål om lærernes nåværende undervisningssituasjon. Det to første spørsmålene, 1.1 og 1.2, er såkalte ‘filtreringsspørsmål’ for å skille ut eventuelle respondenter som ikke tilhører utvalget, dvs. som ikke underviser på ‘Spor 1 – Alfabetiseringsmodulen’ eller som kun gjør det svært sjeldent (‘1-5 ganger i halvåret’). Sammen med spørsmålet om antall deltakere (1.3), ble disse spørsmålene også gitt for å innhente grunnleggende informasjon om hvilken undervisningssituasjon informanten svarer på bakgrunn av. De aller første spørsmålene i et spørreskjema, skal også vekke respondentens interesse for besvare undersøkelsen og bør handle om undersøkelsenes annonserte tema, men uten å være for omfattende eller utelukke enkelte respondenter. De må

med andre ord engasjere og være mulig for alle å besvare, og gjerne få informantene til å føle at de har noe å bidra med i undersøkelsen (Haraldsen 1999:223-224). Til dette formålet ble det deretter stilt to enkle spørsmål som ber om informantens personlige vurdering av henholdsvis omfanget (1.4) og kvaliteten (1.5) av undervisningsmateriell for denne type opplæring og innlæringsgruppe, og som dermed bidrar til å igangsette lærerens tanker omkring undervisningsmateriell og gir vedkommende lyst til å fortsette.

Utforming av hoveddel

Hoveddelen av spørreskjemaet, 'Undervisningsmateriell', har som mål å få fanget opp bredden og variasjonene i bruken av undervisningsmateriell, samt lærernes oppfatninger av undervisningsmaterialet de anvender. Dette impliserer bruk av to av de tre hovedtypene av spørsmål i spørreundersøkelser, nemlig 'atferdsspørsmål' og 'holdningsspørsmål'. *Atferdsspørsmål* dreier seg om informantens aktiviteter og gjøremål (Haraldsen 1999:166), i dette tilfellet lærerens bruk av undervisningsmateriell i undervisningen. Å svare på atferdsspørsmål stiller først og fremst krav til informantens hukommelse, særlig når det gjelder spørsmål om hverdagslige og trivielle aktiviteter, forteller Haraldsen (1999:166). For handlinger som gjentar seg etter et rimelig fast mønster, som for eksempel undervisning, vil man ofte huske som såkalte typebeskrivelser. Det vil si at man husker aktiviteten ut fra hovedstrukturen i det som vanligvis skjer, i stedet for hvert enkelttilfelle av aktiviteten. Når man da får spørsmål om denne type aktivitet, vil man først og fremst svare ut fra typebeskrivelsen og ikke nødvendigvis ut fra det som faktisk skjedde i de ulike enkelttilfeller (1999:169). For eksempel til et spørsmål som 'Hvilket undervisningsmateriell bruker du når du underviser?', vil læreren lettere fortelle om det han/hun vanligvis bruker, og ikke nødvendigvis komme til å forsøke å gjenskape sine konkrete og varierte enkelterfaringer som blant annet kan ha innebåret bruk av annet undervisningsmateriell enn 'det vanlige'. For å hjelpe informanten med å huske sin atferd mer spesifikt, og dermed få mer informasjon om aktiviteten, kan man innlemme to komponenter i spørsmålene: dekomponering og tidfesting (1999:169). Dekomponering betyr at man hjelper informanten med å skille ut enkelthendelser fra den typebeskrivelsen vedkommende har lagret av aktiviteten, blant annet ved å synliggjøre enkelthendelser for respondenten (1999:170). Så i stedet for å spørre 'Hvilket undervisningsmateriell bruker du?', er aktiviteten 'å bruke undervisningsmateriell' dekomponert til de forskjellige typer undervisningsmateriell som læreren kan tenkes å kunne bruke. På bakgrunn tidligere forskning (jf. kap. 1) og analysen av læreplanens 'Alfabetiseringsmodul' (jf. kap. 4.1) var det mulig å identifisere seks hovedkategorier av

undervisningsmateriell og dermed dekomponere aktiviteten ut fra dem. De ulike kategoriene (2.1-2.6) er da ment for å hjelpe respondentene med å komme fram med og rapportere flest mulig av de ulike typer undervisningsmateriell som de bruker, og helst ikke utelukke noe fra å bli rapportert. Kategorien 'Læreverk' (2.1) er også dekomponert til de seks forlagsproduserte læreverk som finnes, og hver av dem er videre dekomponert til de ulike deler (tekstbok, arbeidsbok etc.) som utgjør læreverket. En åpen kategori (2.7 'Andre typer undervisningsmateriell') er også gitt helt til slutt, for å gi rom for informasjon som de ikke er spurt eksplisitt om. Det gjelder også innenfor kategorien 'Læreverk' (2.1). Når de forskjellige, konkrete aktivitetene er identifisert med hjelp av dekomponering, kan man lettere også hente fram tidsopplysninger om atferden, f.eks. når, hvor ofte eller hvor lenge den forekom. Denne andre komponenten av atferdsspørsmål, 'tidsfesting', kan gjøres lettere å besvare om man deler opp tidsperioden og følger en tidsflyt som er 'naturlig' for respondenten (Haraldsen 1999:170, 172). I spørreskjemaet er atferdsspørsmålet som dreier seg om bruksfrekvensen ("Hvor ofte bruker du X i undervisningen?"), er svaralternativet derfor delt opp i en frekvensskala med fem forskjellige tidsperioder som går fra en full skoleuke ("4-5 dager i uka") til et semester/skolehalvår ("1-5 ganger i halvåret").

Det aller siste oppfølgingsspørsmålet til hvert hovedspørsmål om bruken av et undervisningsmateriell, er gitt som et *holdningsspørsmål*. Her blir informanten bedt om å ta stilling, innta en holdning, til et gitt spørsmål (Haraldsen 1999:175), i dette tilfellet til spørsmålet om hvor fornøyd eller misfornøyd man er med undervisningsmaterialet ("Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet?"). Holdningsspørsmål er både vanskelige å stille og vanskelige å tolke svarene på, og den sentrale utfordringen er at informanten ofte ikke har tenkt igjennom spørsmålet på forhånd og impulsivt danner seg en mening: «Istedenfor å gi uttrykk for generelle og gjennomtenkte holdninger, gir respondenten uttrykk for hva han mener eller synes passer seg akkurat der og da [...] Og like raskt kan de som svarer forandre mening neste gang de får samme spørsmål», advarer Haraldsen (1999:176, 200). Men denne tendensen vil være svakere, eller iallfall ikke bli forsterket, om man stiller spørsmål som ikke virker uvante eller blir for krevende for informanten (1999:200). Å danne seg en personlig oppfatning og en vurdering av undervisningsmaterialet man bruker og/eller har brukt, vil sannsynligvis være mer eller mindre en del og en følge av lærerens bruk av materialet og i den forstand ikke en fremmed tanke. Med det kan man også anta at svaret ikke vil være helt løst fundert. Det vil også være mindre krevende om svaralternativet angis i en vurderingsskala som går fra negative til positive ytterpunkter, slik man vanligvis gjør i

holdningsspørsmål og som i dette tilfellet er en skala av typen 'misfornøyd-fornøyd'. Med bruk av denne skalatype, blir holdningsspørsmålet en *evaluering* og dermed et spørsmål som inneholder et sterkt kunnskapselement. Det betyr informanten vil gi en vurdering som er basert på egne erfaringer og opplevelser (Haraldsen 1999:179, 182). I dette tilfellet er det lærerens kunnskap om undervisningsmateriellet basert på hvordan det fungerer i bruk.

Utforming av avsluttende del

Den avsluttende delen, kalt 'Til slutt', består i fem spørsmål om lærerens bakgrunn. Lærerens erfaring og kunnskap om grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne andrespråksinnlærere, har stor betydning for hvilke konsekvenser læremiddelsituasjonen vil ha, hevdet Hvenekilde m.fl. (1996:307-308). På bakgrunn av dette, avsluttes spørreundersøkelsen med fire spørsmål om lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn (3.2-3.5). Men disse spørsmålene, samt et spørsmål om respondentens geografiske plassering (3.1), er også stilt fordi informasjonen så å si ikke er å oppdrive fra andre kilder. Man vet med andre ord svært lite om hvem, og for den saks skyld hvor mange, lærere som underviser på dette feltet. Dette faktum har da også påvirket hvordan utvalget av informanter til spørreundersøkelsen ble gjennomført.

3.2.2 Utvalg av informanter

Med spørreundersøkelser ønsker man å kunne si noe om en gruppe av mennesker, uten nødvendigvis å måtte spørre og telle alle og enhver av dem. Man ønsker at delen skal kunne tale for helheten, ved at undersøkelsens respondenter er et såkalt representativt utvalg. Om utvalget blir representativt eller ikke, er primært ikke et spørsmål om hvor mange personer man inkluderer i utvalget, for det er først og fremst et spørsmål om å ha kontroll over *hvem* utvalget representerer, forklarer Haraldsen (1999:59). Hvem som utgjør de aktuelle informantene, bestemmes av undersøkelsens tema, og som tidligere nevnt er det lærerne innenfor den grunnleggende lese- og skriveopplæringen som her er vurdert som den sentrale målgruppa for undersøkelsen.

Ideelt sett ville det neste trinnet i denne utvalgsprosedyren ha vært å finne et register som for det første innehar målgruppa og som for det andre er praktisk mulig å trekke et utvalg fra., og så gjort et sannsynlighetsutvalg ut fra det (Haraldsen 1999:61, 84). Men så vidt det er gjort kjent i arbeidet med denne undersøkelsen, eksisterer det ikke et register som inneholder og hvor det er mulig å skille ut målgruppa. I følge "Kartläggning av alfabetisering i Norden (KAN)" (Skeppstedt & Franker 2007), den første og eneste undersøkelsen av dette slag på feltet, ble det rapportert om totalt 1592 lærere innenfor opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere i Norge (2007:93). Om det skulle eksistere et register med denne totale gruppen av

norsk- og samfunnskunnskapslærere, som dermed også ville inneholde målgruppa, ville det allikevel være en praktisk utfordring å filtrere ut målgruppa og deretter trekke et utvalg fra den. Målgruppa utgjør antageligvis en mindre del av dette totale antallet av lærere (n=1592), hvis man går ut fra hvor stor andel deres elevgruppe utgjør innenfor norskopplæringen.

Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen ('Alfabetiseringsmodulen') er en del av spor 1, som i 2012 og 2013 hadde henholdsvis 19 % og 18 % av alle deltakerne i norskopplæringen. En femtedel av dem, eller om lag 4 % (n=1867) av alle deltakerne i norskopplæringen, var registrert som analfabeter i 2012. Antall deltakere og fordelingen av deltakere på spor i norskopplæringen, har ifølge Vox vært stabilt de siste årene (Vox 2013:63, 2014:57). Men det er i gjennomsnitt vanligvis færre enn 9 deltakere i hver klasse på alfabetiseringsmodulen, ifølge en nyere undersøkelse av organiseringen av norskopplæringen (Vox 2015:23), noe som impliserer at det er en opplæring som allikevel krever relativt mange lærere. Ut fra antallet registrerte analfabeter i 2012 (n=1867), kan man anslå at det finnes i overkant av 200 eller flere klasser med grunnleggende lese- og skriveopplæring, og da kanskje et anslagsvis lignende antall lærere. Det må understrekes at denne beregningen er løst fundamentert, men det gir allikevel i det minste en pekepinn på målgruppas størrelse.

For å kunne gjøre et utvalg av denne uregistrerte og (trolig) mindre målgruppa av lærere, var det derfor nødvendig å bruke andre trekkmåter enn det ideelle sannsynlighetsutvalget. Blant de tre alternative trekkmåtene som er vanlige, ble de to av dem som Haraldsen (1999) vil anbefale, 'makelighetsutvalg' ('bekvemmelighetsutvalg') og 'snøballutvalg', tatt i bruk. Et makelighetsutvalg består i at man oppsøker steder hvor målgruppa potensielt vil ferdes og trekker utvalget der. Det må da være en sammenheng mellom stedet man oppsøker og problemstillingen man undersøker (1999:83). Ett av stedene som relativt mange (og stadig flere) personer fra denne målgruppa ferdes, er på "Alfagrupper til Vox". Det er en lukket gruppe innenfor den sosiale nettverkstjenesten 'Facebook' på internett, og er «et diskusjons- og delingsforum for lærere som driver alfabetisering/opplæring i grunnleggende lesing og skriving for voksne», hvor alle som er medlem har måtte «bekrefte at de enten arbeider med eller studerer alfabetisering/den første lese- og skriveopplæringa» (Alfagrupper til Vox, 2015). Med andre ord vil trolig mange, men ikke alle, av medlemmene være aktuelle for undersøkelsen. Gruppa administreres av Vox, og med deres tillatelse ble en invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen, sammen med kort informasjon om den og en lenke til nettskjemaet, publisert på 'veggen' inne på gruppa. På det tidspunktet (19.02.2014) hadde gruppa 290 medlemmer (mai 2015: 464 medlemmer). Men alle lærere som arbeider med den grunnleggende lese- og skriveopplæringa,

er ikke nødvendigvis medlemmer av Facebook. Blant annet derfor, men også for å generelt nå ut til flest mulig innenfor målgruppa, ble det også gjort et snøballutvalg. Denne trekkmåten går ut på at man starter med et mindre utvalg og ber hver person som man oppnår kontakt med om å foreslå nye deltakere (Haraldsen 1999:84). Her ble rektorer/administrasjon/avdelingsledere ved de kommunale voksenopplæringssentra tilsendt en e-post bestående av et informasjonsskriv om undersøkelsen og en lenke til nettskjemaet, og en forespørsel til dem om å videresende e-posten til de av deres lærere som var innenfor målgruppa for undersøkelsen. Denne e-posten ble utsendt til 3-10 skoler i hvert eneste fylke, totalt 114. Disse kommunene/skolene ble valgt på bakgrunn av tall på hvilke kommuner i fylkene som har bosatt (flest) flyktninger de siste par år (IMDi). I følge den nyere undersøkelsen av organiseringen av norskopplæringen, tilbyr 70 % av kommunale opplæringssteder egne alfabetiseringsgrupper (Vox 2015:15).

Med makelighetsutvalg og snøballutvalg går det ikke an å generalisere fra funnene man gjør, i og med at det ikke har kontroll over sannsynlighetsforholdet mellom dem som deltar i undersøkelsen og dem de representerer. Og man har heller ingen muligheter for å kartlegge hvor mange som faller ifra og dermed ikke svarprosenten (Haraldsen 1999:62, 83). Med andre ord medfører det at undersøkelsen får en lav validitet. Det finnes metoder for å etterligne sannsynlighetsutvalg og dermed øke validiteten noe, f.eks. gjøre makelighetsutvalget på forskjellige dager og til ulike tidspunkt, eller gi bestemte instruksjoner for hvordan kontaktpersonene i snøballutvalget skal gå frem for å foreslå nye deltakere (1999:83-84). Men ingen av disse etterligningene var mulige eller aktuelle i dette tilfellet, som følge av man på Facebook-gruppa ikke kan "trekke ut" personer til ulike tider på samme måte som man kan når man gjør makelighetsutvalg på et fysisk sted, og fordi det å pålegge den utvalgte mellommannen i snøballutvalget ytterligere oppgaver og instruksjoner i tillegg til det å gjøre tjenesten med å videresende e-posten, ble vurdert som en for stor risiko for å i det hele tatt få selve tjenesten gjort.

3.2.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen ble først publisert på "Alfagruppa til Vox" (19.02.2014), og deretter sendt ut på e-post adressen til opplæringsstedene omlag én måned etterpå. Noen lærere kan da naturligvis ha kommet til å motta invitasjonen to ganger, men det er heller å anse som heldig for undersøkelsen, i og med at påminnelse og purringer om undersøkelsen er en nødvendig del av gjennomføringsprosessen hvis man skal forsøke å få størst mulig deltakelse (Haraldsen 1999:258-259). Noen uker senere (26.03.2014) ble det også

lagt ut en påminnelse om undersøkelsen på "Alfagrappa til Vox". I invitasjonene og i spørreskjemaet ble informantene oppfordret til å ta kontakt hvis de hadde noen spørsmål eller kommentarer til undersøkelsen og gjennomføringen av den. Det kom ingen henvendelser av denne typen, og resultatene i nettskjemaet viser også at det er 0 'påbegynte' (dvs. ikke fullførte) svar, noe som tyder på at ingen har hatt problemer med gjennomføringen eller har villet avbryte sin deltakelse underveis i undersøkelsen.

Etter omtrent to og en halv måned var det registrert 52 svar på nettskjemaet, fra alle fylker i landet. Nettskjemaet ble stående åpent og nærmere ett år senere (januar 2015) ble det registrert ett svar til. To responser ble utelatt fra datamaterialet pga. de ikke var innenfor målgruppen. Resultatene bygger derfor på svarene fra 51 respondenter. Til det innledende spørsmålet om hvordan man hadde mottatt forespørselen om å delta i undersøkelsen, svarte 30 % «Gjennom Alfagrappa til Vox på Facebook» og 70% «Gjennom arbeidsgiver/kolleger». Sett i forhold til målgruppas antatte størrelse og geografiske spredning, er dette ikke en ubetydelig andel. Til sammenlikning baserer Franker (2007) sin studie på 53 besvarelser av en spørreundersøkelse om bruk av billedmateriell, hvor også denne undersøkelsen ble gjort som et makelighetsutvalg i omtrent den samme målgruppa, med 60 lærere fra hele Norden som deltok på den nordiske alfabetiseringskonferansen i 2001 (2007:40-41). Ut fra besvarelsen av de to første spørsmålene (1.1, 1.2), som hadde som formål å luke ut eventuelle respondenter som ikke tilhører målgruppa ('screeningspørsmål', Haraldsen 1999:83), er alle respondentene innenfor målgruppa, i den forstand at de underviser på 'Alfabetiseringsmodulen' (spm. 1.2). Men en mindre andel (4 %) gjør det kun én til fire dager i måneden, og det er heller ikke helt alle (92 %) som vanligvis underviser på 'Alfabetiseringmodulen' (spm. 1.1), men her kan også spørsmålsformuleringen ha vært uheldig, da «til vanlig» ikke var definert. Uansett er det ingen av respondentene som er utenfor målgruppen.

Gjennom funksjonene i nettskjema-tjenesten ble resultatene automatisk oppgitt i både tall og prosent og fremstilt i grafer, sammen med de tilhørende kommentarer fra respondentene. Dette datamaterialet ble også lastet ned som en Excel-fil (regneark) for nærmere undersøkelse av de enkelte besvarelsene.

3.2.4 Personvern

Spørreundersøkelsens tema, 'bruk av undervisningsmateriell', dreier seg nettopp først og fremst om undervisningsmaterialet. Men som det er gjort rede for, var det også nødvendig å innhente noe informasjon om informantene. Disse spørsmålene innebar registrering av informasjon om informantens yrke og yrkeserfaring, utdanning og geografisk plassering etter fylke. I

kombinasjon kan ulike typer informasjon om en informant, identifisere vedkommende som person og da skal studien først være meldt inn til og blitt godkjent av NSD og Personvernombudet. Men ifølge deres retningslinjer og etter en konkret forespørsel på e-post, ble det avklart at kombinasjonen av 'yrke' og 'utdanning' sammen med 'fylke' ikke vill være personidentifiserende, og dermed at studien ikke var meldepliktig. Ved bruk av nettbaserte elektroniske spørreundersøkelser, er det også mulighet for å registrere IP-adressen til respondentens datamaskin og dette regnes også som personidentifiserende informasjon. Men i nettskjema-tjenesten som ble anvendt, er det mulig å innstille skjemaet slik at det ikke lager denne informasjonen. Det ble gjort i dette tilfellet, dermed var informantenes deltakelse i undersøkelsen å regne som anonym, og det ble det opplyst om både i informasjonsbrevet og i innledningen av spørreskjemaet.

Lærerne som deltok i spørreundersøkelsen var ikke bare målgruppa for spørreundersøkelsen, men sammen med sine klasser var de i tillegg en målgruppe for den videre studien av bruken av undervisningsmateriell, som skulle være to klasseromsobservasjoner. Derfor ble spørreundersøkelsen også benyttet som en anledning til å invitere lærerne til å også være med og delta i denne delen av studien. Helt til slutt i spørreskjemaet ble det da informert om at resultatene fra spørreundersøkelsen ville danne grunnlag for «en nærmere studie av hvordan undervisningsmaterialet tas i bruk av lærere og deltakere», og derunder kom et felt hvor man kunne skrive inn sin e-postadresse (men ikke navn, telefonnummer, adresse, skole eller annen kontaktinformasjon) hvis man var interessert i å delta videre. Før dette feltet, ble det opplyst om at tilmeldingen ikke var bindende og at når man oppga sin e-postadresse, ville besvarelsen ikke lengre være anonym. Da denne delen av spørreundersøkelsen ble utformet, og mens selve undersøkelsen pågikk, var jeg ikke klar over at frivillig registrering av e-postadresse også ble regnet som personidentifiserende informasjon og dermed gjorde studien meldepliktig. Men da jeg først ble klar over det, tok jeg umiddelbart kontakt med NSD og gjorde rede for feilgrepet. Jeg ble da rådet til å opprette kontakt med mine potensielle deltakere så fort som mulig, og deretter slette deres e-postadresser fra selve datamaterialet. Da ville datamaterialet ikke lengre inneholde personinformasjon, og dermed ikke være en trussel mot personvernet til de 20 respondentene som velvillig hadde oppgitt sin e-postadresse.

3.3 Analyse av læreplanens 'Alfabetiseringsmodul'

Studien av læreplanens 'Alfabetiseringsmodul' (Vox 2012:12-13), er en kvalitativ innholdsanalyse som ser på læreplanens utsagn om mål, innhold og retningslinjer for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Materialet som er analysert, er den revidert

versjonen av læreplanen fra 2005 som kom i 2012, med ‘Alfabetiseringsmodulen’ som en ny komponent. I 2014, da denne studien ble gjennomført i sin helhet, var det derfor forventet at den nye læreplanen var gjort kjent og hadde etablert seg som en ramme for opplæringen og for bruken av undervisningsmateriell. Tatt i betraktning av at de fleste av de forlagsproduserte læremidlene som er tilgjengelige og i bruk blant lærere i dag (jf. kap. 4.2), ble utgitt før 2012, kan det innvendes at det er ugyldig å basere en undersøkelse som blant annet omhandler disse læremidlene, på en analyse av læreplanen som kom etter deres utgivelse. Om oppgaven kun hadde handlet om de enkelte læremidlene i seg selv og deres innhold, ville det naturligvis vært på sin plass å se dem i lys av den læreplan som var gjeldende ved utgivelsen. Men formålet med denne oppgaven er derimot heller å studere hvordan dagens undervisningsmaterialet og bruken av det, står i forhold til de dimensjoner av skriftkyndighet som gjeldende læreplan fremmer.

Av hensyn til oppgavens problemstilling og avgrensing, er det Alfabetiseringsmodulens utsagn om lese- og skriveopplæringen som hovedsakelig blir analysert. Alfabetiseringsmodulen inneholder også mål for opplæring i muntlig norsk, og det understrekes at det muntlige språket må anses som sentralt og at den skriftlige opplæringen må ses og settes i sammenheng med den muntlige opplæringen (Vox 2012:8). Dette sett av mål, innhold og retningslinjer for den muntlige opplæringen er derfor ikke totalt utelatt, men står heller som et sekundært materiale som knyttes til analysen der det er relevant for å underbygge påstandene jeg framsetter om målene for lese- og skriveopplæringen.

3.3.1 Gjennomføring av analysen

Analysen utgår fra de fire kategoriene som danner *Four Resources Model* (Freebody & Luke 1990, 1999), ‘kodeknekking’, ‘meningsskaping’, ‘tekstbruk’ og ‘tekstkritikk’. Analyseenheten er de enkelte utsagn som læreplanen inneholder, som både er fremsatt som enkeltsetninger og som avsnitt. Utsagnene kategorisert som tilhørende én eller flere av de fire kategoriene, ut fra hvilke dimensjoner av skriftkyndighet som innholdet kan relateres til. For kategorien *kodeknekking* inngår utsagn som omtaler selve skriftkoden og aktiviteter i forbindelse med avkoding og koding av skrift. For eksempel utsagn som: «vekt på arbeid med [...] ordavkoding», «utvikle automatiserte avkodingsferdigheter», «Kjenner til lese- og skriveretningen på norsk», «Kan knytte sammen bokstav og lyd», «Kan skrive enkle lydrette ord etter diktat». Her regnes også utsagn om muntlige ferdigheter som f.eks. fonemisk bevissthet, f.eks. «Gjenkjenner lyder og stavelser i enkle ord», i og med at det er en del av kodeknekkingen. For kategorien *meningsskaping* inngår utsagn om innhold, ordforråd, bakgrunnskunnskaper og forståelse. For eksempel: «vekt på arbeid med [...] enkel

leseforståelse», «lesestoff som tar utgangspunkt i deres interesser», «innholdet knyttes til deltakerens hverdag og lokale miljø», «Kan lese og forstå [...]». Utsagn som «et muntlig ordforråd i norsk er nødvendig i arbeidet med ordavkoding», regnes også med fordi betingelsen om ‘muntlig ordforråd i norsk’, impliserer at ordene som avkodes skal være reelle ord som er mulige å forstå. Noen av de utsagn som eksplisitt handler om skriftspråkets struktur, f.eks. «Kjenner til noen enkle teksttyper» og «Kan skrive de norske bokstavene på en forståelig måte», kategoriseres også som meningsskaping fordi de implisitt omtaler henholdsvis utvikling av bakgrunnskunnskaper og skape skrift med meningspotensiale. Innunder kategorien *tekstbruk* plasseres utsagn som handler bruk av lesing og skriving til ulike situasjoner og formål, for handling og kommunikasjon, og bruke ulike type tekster. For eksempel: «lesestoff som tar utgangspunkt i deres [...] behov», «bruke autentisk materiell [...] slik at lesingen ikke bare blir noe som hører skolen til», «bevisstgjøring av skriftens [...] funksjon», «Kan lese og forstå skilt og logoer», «Kan skrive og sende svært enkle meldinger på sms». Her vil også utsagnet «Kan skrive de norske bokstavene på en forståelig måte» regnes med, i og med at kravet om ‘forståelig’ impliserer å en mottaker og kommunikasjon. I den fjerde kategorien, *tekstkritikk*, plasseres utsagn som kan relateres til det å skape, analysere og/eller omskape tekster som intensjonelle fremstillinger av en materiell, sosial og kulturell omverden. For denne kategorien finnes det ingen utsagn som eksplisitt og i seg selv omtaler kritisk skriftkyndighet. Men som det vil fremgå i selve analysen, kan enkelte utsagn tolkes inn i denne kategorien, da de implisitt og særlig sett i relasjon til hverandre, danner et samlet utsagn som kan kategoriseres som ‘tekstkritikk’.

Analysen fokuserte på å kartlegge læreplanens bredde, ‘dimensjoner’, av skriftkyndighet. Som vist ovenfor, kunne mange av utsagnene plasseres i mer enn én kategorier, men det var ikke et problem sett i forhold til formålet med analysen. Det sentrale spørsmålet i analysen var ikke hvor sterkt hver enkelt dimensjon var representert, men heller hvilke av de fire dimensjonene av skriftkyndighet som i det hele tatt var representert i læreplanen.

3.4 Klasseromsobservasjon

Den helt sentrale og aller mest utbredte metoden for etnografisk forskning så vel som for klasseromsforskning, er å gjøre observasjon av en utvalgt sosial kontekst og kultur, som f.eks. et klasserom, over en relativt lengre periode. Her observerer man hva som skjer og hva som gjøres, og det endelige målet for enhver observasjon, er å forstå hva disse hendelser og handlinger betyr for dem man observerer (Waale 2013:30; McKay 2006:779). For denne studien ble observasjon en nødvendig metode for å få en dypere, kvalitativ forståelse av bruken

av undervisningsmateriell, utover den kvantitative kartleggingen av bruken som spørreundersøkelsen kunne tilføre (jf. 4.2). Undervisningen i to klasser for grunnleggende lese- og skriveopplæring ble observert i fire dager, med formål om å forstå hvilke betydninger aktivitetene som fremkommer med bruken av undervisningsmaterialet får for deltakerne, i form av lese- og skrivepraksiser og særlig som oppfatninger av hva 'grunnleggende' skriftkyndighet er.

3.4.1 Komponenter i observasjonen

Denne emiske forståelsen av hvilken betydning handlinger og hendelser har for personene i deres livsverden, kan man tilstrebe å oppnå ved at man «observerer hva de gjør, lytter til hva de sier, og fortolker dette *i lys av konteksten*», forklarer Vedeler (2000:12, min utheving). Å gjøre observasjon krever derfor at forskeren «must carefully observe *every aspect* of a particular context over time» (McKay 2006:79, min utheving) og tilstrebe idealet om holisme. Åpenbart må man observere de synlige *deltakerne* og deres *aktiviteter*, men observasjonen må liksom mye registrere deres omverden, som i første omgang er de fysiske og materielle omgivelsene. Her har jeg fulgt Hamilton (2000:17), som operasjonaliserer den observerbare konteksten for en lese- og skrivehending i 'artefakter' og 'settinger', hvor den fysiske settingen er det som *omslutter* interaksjonen (aktiviteten), mens de materielle artefaktene identifiseres som de er *involvert* i den (jf. kap. 2.3).

3.4.2 Utvalg av informanter til klasseromsobservasjon

Med klasseromsobservasjonen ønsket jeg å undersøke hvordan det undervisningsmateriellet som ifølge spørreundersøkelsen er vanligst å bruke i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i dag, anvendes og tilfører mening til lese- og skriveaktivitetene i klasserommet. Den avgjørende kriteriet for utvalget av informanter til å delta i klasseromsobservasjonen, var derfor hvilket undervisningsmaterie ll lærerne hadde oppgitt å bruke i sin besvarelser av spørreskjemaet. Da det samlede resultatet av spørreundersøkelsen viste at de fleste av lærerne anvender et bredt spekter av ulike typer undervisningsmaterie ll og at flertallet av dem bruker det ene men ikke de to andre av de tre læreverkene som er aller mest i bruk (jf. kap.4), ønsket jeg å finne to informanter som hadde tilsvarende mønstre i deres bruk av undervisningsmaterie ll. Ved å velge å observere to klasser som begge har et relativt bredt spekter av undervisningsmaterie ll i bruk, men som også bruker hvert sine forskjellige læreverk, håpet jeg på å både kunne dokumentere og beskrive bredden i bruken av undervisningsmaterie ll (jf. studiens deskriptive formål) og å få utforsket hvordan ulike varianter av en type undervisningsmaterie ll, læreverk, samspiller med lese- og skrivepraksisene i klasserommene

(jf. studiens eksplorative formål). Bruk av observasjon som metode, krever at man oppholder seg i en periode over lengre tid i det feltet man vil studere (McKay 2006:79). For å i det hele tatt kunne komme i nærheten og på sporet av en forståelse av betydningene av lese- og skriveaktivitetene, men også av hensyn til oppgavens begrensede omfang, valgt jeg å avgrense observasjonstiden til én uke i hver klasse. Selv om dette er en relativt kort tidsperiode for å gjøre etnografi, ville den allikevel ikke være helt fragmentert og dekontekstualisert, men få en viss holisme i og med at daglig undervisning ofte følger faste ukeplaner og planlegges uke for uke i innhold og mål. Med denne tidsavgrensningen av observasjonen, ble også tilgjengelighet et praktisk kriterium for utvelgelse av informanter, da det måtte være lærere som daglig underviser en klasse i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Av de 20 respondentene som hadde sagt seg villige til å delta videre i studien, var 10 av dem aktuelle ut fra disse utvalgsriteriene. Etter kontakt og korrespondanse med dem på e-post, stod det til slutt igjen tre lærere som alle hadde mulighet i det begrensede tidsrommet som var avsatt til datainnsamling til oppgaven. Det ble da inngått avtale om klasseromsobservasjon med to av dem, mens den tredje ble satt som reserve i tilfelle en avlysning, men det ble aldri nødvendig. Men i begge de to klassene viste det seg at det var flere enn den ene læreren som underviste, men at kollegaen(e) også kunne og ville delta i studien. I kapittel 5 blir de to klassene, med lærere og deltakere, nærmere presentert.

Alle de ti informantene som først ble kontaktet, mottok et informasjonsskriv om hva klasseromsobservasjonen ville innebære for dem og deres deltakere, og hva jeg kom til å foreta meg som observatør. Jeg ville være tilstede i klasserommet gjennom hele dagen, men uten å delta i undervisningen, og bruke en notatbok for å kunne notere og huske hva jeg observerte. I tillegg ville jeg også dokumentere undervisningsmateriellet som var i bruk i de observerte timene, ved å fotografere eller kopiere det. Det ble understreket at fokuset skulle være på undervisningsmateriellet og bruken av det, og ikke på personene som anvendte det. Informasjon om deltakerne og læreren som personer var ikke av primær interesse for denne studiene og ville ikke bli registrert, verken i notatene eller i fotografiene. Denne beskrivelsen av studien var også gitt til NSD / Personvernombudet, på telefon, og deres konsulent vurderte den som ikke meldepliktig – noe som informantene (lærerne) også ble opplyst om. Lærerne ble bedt om å best mulig informere sine deltakere om mitt besøk, og understreke at det ikke kom til å bli registrert informasjon om dem, samt at jeg på ingen måte var der for å granske eller vurdere dem som personer eller innlærere. Det måtte også bli opplyst om at det var frivillig å delta og at man kunne trekke seg underveis. Lærerne bekreftet at denne informasjonen ville bli gitt, og

at de ville be om deltakernes samtykke. Skolens leder ble også informert om studien, og bedt om å gi en endelig tillatelse for den.

3.4.3 Gjennomføring av observasjonen

Av ulike praktiske årsaker, var observasjonsperioden på forhånd blitt redusert fra fem til fire dager. I begge klassene var jeg tilstede i alle timene hvor det var norskopplæring, som i begge klassene foregikk i formiddagsøkta, i timene mellom 8:30 – 11:00/12:00.

Observasjon utføres med bruk av en selv som menneske og person, i kombinasjon med en systematisk fremgangsmåte – en metode – for å gjennomføre observasjonen. Vedeler (2000) beskriver det som en «systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre» (2000:9). Subjektivitet og systematikk er begge nødvendige, men også utfordrende, i gjennomføringen en observasjonsstudie og krever en rekke beslutninger. For det første må man reflektere over og ta stilling til spørsmålet ‘Hvem er jeg?’, som Waale (2013:44) påpeker. Det kan besvares enten som ulike roller, fra ‘fullstendig deltaker’, ‘deltakende observatør’, ‘observatør som deltar’, til ‘fullstendig uavhengig observatør’, eller som en posisjon et sted mellom ‘fullstendig deltaker – fullstendig observatør’ og ‘observerende deltaker – deltakende observatør’ (Hammersley & Aktinson 1998; Vedeler 2000, i: Waale 2013:44). Siden personene i feltet ikke kjente til meg fra før og jeg kun hadde fire formiddager til disposisjon, ville et forsøk på å innta rollen som ‘deltaker’ i feltet, f.eks. som en undervisningsassistent, og/eller være svært deltakende i min observasjon, antageligvis blitt en betydelig hendelse i seg selv og fått stor innvirkning på aktiviteten i klasserommet. I stedet valgte jeg å bli ved i rollen som en person utenfra og være eksplisitt tilstede som en observatør. Dette var for så vidt heller ikke en fremmed rolle i klassene, da de også tidligere hadde hatt studenter og andre utenfra ‘på besøk’ i klasserommet. Som observatør forholdt jeg meg også hovedsakelig observerende og lite deltakende i alle timene, sittende i ett av hjørnene i de forholdsvis små klasserommene, hvor jeg hadde et godt overblikk og kunne sitte og notere. I perioder hvor klassene arbeidet i mindre grupper og/eller med ulike aktiviteter samtidig, beveget jeg meg derimot rundt for å få innblikk i dem. Men jeg var naturligvis aldri en ‘fullstendig uavhengig observatør’, både fordi jeg på eget initiativ interagererte med klassen og lærerne (f.eks. presentasjon ved første dag, hilsning om morgenen og ved slutten av dagen, småprat i pausene) og ble delaktig i ulike situasjoner som uforutsett oppstod (f.eks. flytting av stoler, tilbud om en kopp kaffe, sende rundt papirer etc.). Ved tredje og fjerde dag begynte også noen av deltakerne uoppfordret å henvende seg til meg i timene, med spørsmål eller for å be om hjelp. Det tyder både på at min tilstedeværelse

som observatør etter hvert ble mindre fremtredende for dem, og at en større grad av deltakende observasjon ville gjort seg tilgjengelig om observasjonsperioden hadde vært lengre. Jeg vil ikke hevde at mitt kortvarige perspektiv som en hovedsakelig observerende observatør, representerer et sant emisk perspektiv på hvilken mening lesingen og skrivingen får ved bruken av undervisningsmaterialet i klassene. Men det er allikevel å anse som et emisk bidrag til det mer etiske perspektivet som undervisningsmaterialet underlegges i de øvrige delene av studien. Å ha sett undervisningsmaterialet i bruk, er både noe mere og noe kvalitativt annet, enn å bare studere og analysere det som en ting i seg selv. Som det vil fremgå av resultatene av analysen (kap. 5), representerer datamaterialet fra klasseromsobservasjonen et unikt perspektiv på undervisningsmaterialet.

Ved siden av å bevisst innta en posisjon som et subjekt i klasserommet, må gjennomføringen av en observasjon for det andre være systematisk ved at den planlegges og utgår fra en viss strategi for *hvordan* man skal observere. Strategiene kan gå fra å gjøre en helt åpne observasjoner, hvor man så å si kontinuerlig observerer og registrerer ‘alt og ingenting’ med formål om å få et bredt overblikk og ha mulighet for å oppdage fenomener, problemer eller paradokser, til mer avgrensede observasjoner hvor man observerer forhåndsbestemte aspekter (situasjoner, aktiviteter, personer, steder, problemer) og/eller i en forhåndsbestemt tidsperiode fordi man vil undersøke noe nærmere. For å få ulike perspektiver på feltet, kan man også skifte mellom strategier (Waale 2013:33; McKay 2006:81). I tråd med studiens deskriptive formål, var hovedstrategien å se etter ‘alt’, men med en avgrensing til alt av handlinger, hendelser og aktiviteter som forekom forbindelse med bruk av undervisningsmaterieil for lesing og skriving. De muntlige aktivitetene ble også iaktatt, men ikke med en aktivt registrerende observasjon. Observasjonsperiodene var altså ikke forhåndsbestemte men ble definert og avgrenset av aktiviteten og undervisningsmaterialets art. I de åpne observasjonene av lese- og skriveaktivitetene, hadde jeg kategoriene fra *The Four Resources Model* i mente, men ikke formalisert som et aktivitets-, kategoriserings- eller gradueringsskjema o.l. for avkryssing (jf. Waale 2013:33). Ut fra studiens eksplorative formål om å utforske hvilke lese- og skrivepraksiser som fremkommer med bruken av undervisningsmaterieil, brukte jeg i stedet kategoriene som en heuristikk for å oppdage variasjonene i lese- og skriveaktivitetene og korrespondanser så vel som paradokser mellom og aktivitetene som undervisningsmaterialet la opp til. Men til tider var denne strategien ikke aktuell, fordi nye lese- og skrivehendinger oppstod og videreutviklet seg fortløpende og krevde full oppmerksomhet. Hovedstrategien var derfor først og fremst å forsøke å få nedtegnet flest mulig detaljer om de lese- og

skriveaktivitetene som forekom ved bruk av undervisningsmateriellet, og heller la det danne grunnlag for senere fortolkning.

3.4.4 Registrering av observasjonene

For å få et datamateriale som representerer og ivaretar hva man umiddelbart ser, hører og opplever i løpet av observasjonen, og som er mer reliabelt enn minnene fra det i ettertid, er feltnotater sentrale ved bruken av observasjon som metode. Med feltnotatene kan de subjektive inntrykkene ivaretas på en systematisk måte. I og med at man primært observerer hva personene gjør og hva de sier, er *beskrivelser* og *sitater* fra den viktigste empirien i observasjoner. Beskrivelsene må være konkrete og detaljerte, og dermed nettopp beskrivende – i motsetning til fortolkende. Likeså må siteringene være så eksakte som mulig (Waale 2013:34; McKay 2006:81-82). For å kunne produsere slike beskrivelser, noterte jeg så hyppig som det var mulig, slik at det ikke ble tid til eller nødvendig å evaluere, tolke, oppsummere eller generalisere hva jeg observerte. Ytringer på norsk, fra deltakere så vel som lærere, var vanligvis korte, strukturelt 'enkle', og ble ofte gjentatt eller omformulert, og dermed ikke så krevende å sitere. Ytringer på deltakernes morsmål var derimot vanskelig å få sitert, siden jeg ikke behersket noen av språkene. Men i noen få tilfeller fikk jeg med meg innholdet, når ytringene ble oversatt/forklart på norsk av deltakerne eller lærerne. Selv om jeg inntok den samme fysiske plasseringen og rollen som observatør i begge klasserommene, ble mitt utgangspunkt for å kunne beskrive og sitere allikevel ikke identisk. I den første klassen (A) hadde jeg riktignok et godt overblikk der jeg satt, men klasserommet og antallet deltakere (10 +/-) var allikevel stort nok til at det var vanskelig å få med seg alt av interaksjon deltakerne imellom. Pultene var plassert i en hesteskoformasjon og deltakerne på hver av endene var da vanskeligst å se og høre. Når undervisningen foregikk som tavleundervisning, kom ytringene tydelige fram i en suksessiv rekkefølge og hovedsakelig på norsk. Men meste delen av tiden arbeidet klassen i grupper eller par, mens læreren gikk rundt mellom dem. Både i og mellom gruppene overlappet ytringene hverandre og flere språk var i bruk. I den andre klassen (B) var det færre deltakere tilstede (7 +/-) og klasserommet var mer på størrelse med et grupperom, med alle deltakerne og læreren samlet rundt ett og samme bord. Både undervisning og oppgavearbeid ble som oftest ledet av læreren og deltakerne ytret seg én av gangen, hovedsakelig på norsk. Her var det lettere å se og høre, og ordrett og detaljert registrere aktiviteten. Etter den første uka med observasjon, var jeg nå også mer 'trent' i registreringen. Disse to ulike utgangspunktene er trolig med på å forklare at datamaterialet fra den andre observasjonen og klassen, er mer detaljert i sammenligning med den første – særlig når det kommer til siteringene.

Til å registrere beskrivelsene og sitatene, brukte jeg en stor (A4) notatbok slik at notatene ikke skulle måtte komprimeres og dermed lett generaliseres pga. plassmangel. Det ble kun notert på venstresidene, slik at høyresidene kunne brukes for tilføyelser til notatene samt visuelle skisser av settingene. På disse sidene noterte jeg også mine egne reaksjoner, refleksjoner, fortolkninger, spørsmål m.m. omkring det jeg så, hørte og opplevde. Så lenge denne informasjon holdes atskilt fra den rent deskriptive beskrivelsen, kan den tilføre verdifull perspektiver til den senere analysen og fortolkningen av feltnotatene (Waale 2013:34; McKay 2006:82). I tillegg til feltnotater ble data om lese- og skriveaktivitetene i klasserommet innhentet gjennom dokumentinnsamling og fotografering. På forhånd hadde jeg informert lærerne om at jeg ønsket å dokumentere alt av undervisningsmateriellet som ble brukt i timene med lese- og skriveopplæring, og ba dem om tillatelse til å ta kopier og fotografier av materiellet deres. Alle lærerne samtykket til det og i timene hvor deltakerne fikk utdelt undervisningsmaterieell på papir, fikk som oftest jeg også et eksemplar. Undervisningsmaterieell som det ikke var mulig å gjøre kopier av, f.eks. materieell på skjerm (iPad, PC) og på tavla, og brikker, spill o.l., ble fotografert. Materieell som deltakerne hadde tatt i bruk, f.eks. mapper, skrivebøker og utfylte ark, valgte jeg også å fotografere fremfor å samle inn å kopiere, naturligvis med tillatelse fra deltakerne.

3.4.5 Fortolkning av observasjonene

I produksjonen av beskrivelser og sitater, den viktigste empirien fra observasjonen, er målet å gjengi hendelser, handlinger og ytringer så objektivt som mulig (Waale 2013:34; McKay 2006:82). Ens tro på en 'naiv realisme', «the almost universal belief that all people define the *real* world of objects, events, and living creatures in pretty much the same way [...] that [...] things have essentially the same meaning to all human beings», må settes til side i følge Spradley (1980). Selv om man ikke vedkjenner seg en slik etnosentrisk tankegang, kan den allikevel påvirke ens forskning ubevisst. Observasjonen må derfor utfå fra «a conscious attitude of almost complete ignorance», tilråder Spradley (1980:4, i: McKay 2006:79). For min del innbar det særlig å skulle sette til sides min egen tro på hvordan lesing og skriving foregår og hvilke betydninger det har. Med bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv på skriftkyndighet (jf. kap. 2.3), som fremmer en bevissthet om at det aldri finnes én 'nøytral' eller 'universell' måte å lese og skrive på, men heller en uendelig variasjon av skrifkyndigheter, og at hvordan man definerer, forstår og gir mening til lesing og skriving, varierer likeså mye og er en del av ens skriftkyndighet, var en "bevisst uvitenhet" om hvilken betydning lese- og skriveaktivitetene ville ha for deltakerne, grunnholdningen hos meg da jeg gjennomførte observasjonen. Men

uansett, ved all bruk av observasjon som metode, må man alltid også anerkjenne og være oppmerksom på at det er umulig å iakttå og registrere feltet fullstendig åpent og objektivt, og at ens personlige holdninger, verdier og erfaringer, samt faglige forkunnskaper og viten, kan ha innvirkning både på hvilke observasjoner som blir registrert og hvordan man fortolker dem. (Waale 2013:34, 42; McKay 2006:82; Vedeler 2000:79). Ens forforståelse, ut fra erfaringer så vel som kunnskaper, gir tilgang til noen former for innsikt, samtidig som de skygger for andre. Men en forforståelse er grunnleggende nødvendig for å i det hele tatt kunne forstå, man må ha en retning og noen ideer om hva man ser etter, skriver Waale (2013:42).

En mer nyansert beskrivelse og forståelse av hvordan forforståelsen innvirker på observasjonsprosessen, er derimot mulig om man kan identifisere og skille fra hverandre ulike nivåer av ens fortolkning. Waale (2013), med henvisning til Fangen (2004), beskriver fire faser eller nivåer av fortolkning og hermeneutikk som gjør seg gjeldende når man bruker observasjon som metode. Første fase starter allerede ved nedskrivningen av det man ser, hører og opplever. Selv om dette ofte ligger nært opp til opplevelsene og inntrykkene hos dem man observerer og kun er 'det som er', vil man allerede her gjøre en første fortolkning: man avgrensar og velger ut én av flere mulige situasjoner og man skriver den ned på én av flere mulige måter. Det er således ikke informantens egen oppfatning og fortolkning av situasjonen (enkel hermeneutikk) som registreres og skrives ned, men observatørens fortolkning av hvordan informanten fortolker sin situasjon og omverden – det er en dobbel hermeneutikk (Waale 2013:34). Dette nivået av fortolkning ble formet av hva jeg kunne se og høre fra min fysiske posisjon i klasserommet og av min forhåndsbestemte avgrensning til å observere situasjoner som innebar bruk av undervisningsmateriell for lesing og skriving og de påfølgende lese- og skriveaktivitetene. Mine avgrensinger, synsvinkler og ordlegginger av situasjonene, kan naturligvis ikke regnes som identiske med informantens virkelighetsforståelse av hendelsene. De er en uunngåelig grunnleggende fortolkning. Andre fase av fortolkningen vil skje etter hvert som observasjonen fremskrider og man begynner å se at noen situasjoner gjentar seg. Man vil velge ut og fokusere særskilt på tilfeller av disse gjengående situasjonene, og forsøke å fange gode og illustrerende eksempler på dem (Waale 2013:34). I klasserommene ble gjentatte former for lese- og skriveaktiviteter identifisert og skilt ut med bruk av *Four Resources Model* som en heuristikk, og gjorde det mulig å fokusere på detaljene i dem. I fortolkningens tredje fase ser man etter den 'skjulte agenda' bak handlingene, den underliggende og ofte gjemte betydning, og man leter etter utsagn. Her vil man ikke bare fange informantens tolkninger, men man stiller seg også kritisk til dem som forsker og fortolkningen er således en trippel hermeneutikk (Waale

2014:34). I observasjonen av lese- og skriveaktivitetene og i fokuset på dem som situasjoner av 'kodekneking', 'meningsskaping', 'tekstbruk' og/eller 'tekstkritikk', forekom denne tredje fasen av fortolkning da jeg begynte å rette oppmerksomhet mot undervisningsmaterialet som var underliggende for lese- og skriveaktivitetene. Men som tidligere nevnt, var dette nivået av fortolkning som oftest for komplekst til å kunne utføres underveis, og jeg fokuserte i stedet på å få detaljerte beskrivelser og sitater fra selve situasjonene, dvs. avgrense meg til første og andre nivå av fortolkning. Noen ganger var det derimot uunngåelig at refleksjoner og fortolkninger på dette nivået meldt seg, og de ble da notert på høyre side i boka. Men denne tredje fasen av fortolkning hovedsakelig fremskjøvet til analysen av datamaterialet i etterkant av observasjonene. Her ble de registrerte lese- og skriveaktivitetene fortolket i lys av undervisningsmaterialet som inngikk i dem, samt utsagn fra læreren og deltakerne underveis i aktivitetene og/eller om materialet, og deretter kodet ut fra kategoriene i *Four Resources Model*. I oppgavens fjerde kapittel er resultatene av denne fortolkningen lagt fram. Fra observasjonene og datamaterialet som er produsert, via mønstrene og tendensene som siden er identifisert, vil man til slutt gå inn i fortolkningens fjerde fase som er å utvikle teori, dvs. den teoretiske analysen og drøftingen (Waale 2013:34). Dette nivået av fortolkning er her representert ved oppgavens femte kapittel, hvor relasjonen mellom undervisningsmateriell, lese- og skriveaktivitet, og lese- og skrivepraksis, blir drøftet ut fra det teoretiske rammeverket (jf. kap. 2).

3.5 Analyse av læreverk

I likhet med læreplananalysen, er undersøkelsen av læreverkene en kvalitativ dokumentanalyse hvor de overordnede analytiske kategoriene er hentet fra *Four Resources Model*. Men til forskjell fra læreplaner, er det ikke eksplisitte utsagn om lese- og skriveopplæring man først og fremst finner i læremidler. Fremfor alt tilbyr de *ressurser* og *aktiviteter* til lese- og skriveopplæringen, og det er dette som er analysert og fortolket med bruk av konseptene om lesing og skriving som hver av de fire kategoriene representerer. I det følgende vil jeg presentere hvordan utvalget av læreverk og deretter deler av læreverkene ble foretatt, og hvordan dette datamaterialet er blitt analysert.

3.5.1 Utvalg av læreverk og deler av læreverkene

Formålet med å analysere læreverkene var å avdekke hvilke lese- og skrivepraksiser de representerer og formidler, og dermed kunne generere hypoteser om hvilke lese- og skrivepraksiser som forekommer i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Med formål om å få et indirekte innblikk i hva slags lese- og skrivepraksiser en god del av lærerne og

deltakerne i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen har å forholde seg til, har hovedkriteriet for utvalg av læreverk derfor vært utbredelse, dvs. hvilke som er mest i bruk. Dette utvalget ble gjort på bakgrunn av resultatene fra spørreundersøkelsen (kap. 4.2), og resulterte i et sett med tre læreverk som alle har til felles at innholdet er bygd opp som såkalte 'bokstavprogram', dvs. at de gir en gjennomgang av bokstavene i en bestemt rekkefølge. Denne rekkefølgen er ikke identisk, men de tre læreverkene har til felles at de presenterer 'a' som en av de første bokstavene og omtrent midtveis introduserer 'b'. I og med at analysen uansett måtte avgrenses til enkelte sider fra hvert læreverk, ble sidene for disse to bokstavene valgt ut. Dette utvalget gav undersøkelsen et sammenligningsgrunnlag. Det var mulig å kontrastere hvilke dimensjoner av skriftkyndighet lese- og skriveopplæringen introduseres med, og hvilke dimensjoner som eventuelt kommer til etter hvert, eller ikke, i de tre læreverkene.

Hvert læreverk har en lærerveiledning til bruken av materialet, men de er utelatt fra analysen for å begrense omfanget av datamaterialet. Dette betyr imidlertid ikke at veiledningene ikke er betydningsfulle og kan ha en indirekte innflytelse på undervisningen gjennom læreren. Veiledningenes eksplisitte utsagn om lesing og skriving og grunnleggende lese- og skriveopplæring, er derfor tatt i betraktning i drøftingen omkring hvilke oppfatninger av 'grunnleggende' skriftkyndighet som fremkommer i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (kap. 5).

3.5.2 Analyse av undervisningsmateriell

Analyse av brukstekster (sakprosa) er en metode innenfor mange forskningsfelt, men det finnes lite metodelitteratur for analyse av den særegne teksttypen som undervisningsmateriell representerer. McKay (2006) nevner analyse av undervisningsmateriell som en del av utforskning av muntlig og skriftlig klasseromdiskurs, og gir eksempler på tre metoder og emner for det. Den ene er kvantitativ korpusanalyse av språket, de grammatiske strukturene og ordforrådet, i undervisningsmaterialet; den andre er kvantitativ analyse og typologisering av oppgavetyper i eksamener; og den tredje er en kvalitativ metode i form av kritisk tekstanalyse av innholdet i læreverk med henblikk på «the social information», f.eks. representasjon av kjønn, klasse og etnisitet (McKay 2006:125-126).

I denne studiens analyse av de tre læreverkene, og de øvrige typene av undervisningsmateriell som forekom i de to klassene, har målet vært å beskrive og kategorisere materialet som *ressurser for lese- og skriveaktiviteter* i henhold til de fire kategoriene i *Four Resources Model*. Det har krevd og blitt løst som en kvalitativ analyse med beskrivelse og kategorisering både form og innhold, sett i relasjon til hverandre.

Av formale aspekter er selvfølgelig de språklige strukturene sentrale. Her er språket analysert både på et ortografisk-fonologisk, morfologisk, syntaktisk og tekstlingvistisk nivå, alt etter hvilket som er aktuelt innenfor den aktuelle kategorien, f.eks. er språket som enheter av grafem-fonem relevant i forhold til 'kodeknekkning', mens språkets syntaktiske strukturer er relevant for 'meningsskapning', og tekstlingvistiske strukturer som 'sjanger' knytter an til 'tekstbruk'. Multimodale aspekter er også tatt i betraktning som form, f.eks. bruk av farger, bilder og andre visuelle virkemidler for å fremheve språklige strukturer og lede forflytningen (blikket) fra det ene til det andre elementet i materialet. Et tredje og sentralt aspekt ved undervisningsmaterialets form, er hva som kan kalles læringsprosesser og -strategier (jf. Aamotsbakken m.fl. 2011) eller mer spesifikt lese- og skriveprosessene og lese- og skrivestrategiene. De er identifisert både som instruksjonene for bruken av materialet (der det er oppgitt) og som sammensetningene og rekkefølgene av aktiviteter i forbindelse med et enkelt element / tema og i løpet av en eller flere sider. Innholdet i undervisningsmaterialet er analysert ut fra det semantiske innholdet i ordforrådet og referansene for illustrasjonene, som videre er sett i forhold til hvilke tema og sosiale sammenhenger for språkbruk (domener) de kan relateres til. Mens andre læremidler har emner som 'geografi', 'historie' etc., er det sentrale emnet for undervisningsmaterialet for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, derimot 'skriftspråket' og 'lesing og skrivning'. Gjennom å analysere, kategorisere og sammenholde undervisningsmaterialets form og innhold, er det nettopp de ulike fremstillingene av dette emnet som analysen av læreverk og undervisningsmaterialet forsøker å komme fram til.

4. RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra de ulike undersøkelsene som er blitt gjennomført med formål om besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I første del (4.1) gis det svar på hvilke dimensjoner av skriftkyndighet, samt hva slags undervisningsmateriell, som blir fremmet av læreplanen for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, 'Alfabetiseringsmodulen' (Vox 2012). Dernest (4.2) gis det svar på hva slags undervisningsmateriell som er i bruk i opplæringen i dag, i presentasjonen av resultatene fra spørreundersøkelsen. Hva slags lese- og skriveaktiviteter man finner muligheter for i undervisningsmaterialet, vil så bli presentert fra et etisk og emisk perspektiv (4.3).

4.1 Grunnleggende skriftkyndighet i 'Alfabetiseringsmodulen'

'Alfabetiseringsmodulen' er en del av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vox 2012) og beskriver over to sider mål, innhold og retningslinjer for norskopplæringen for deltakere uten, eller med svært lite, skolegang. «Mangelen på skriftspråks- og skoleerfaring gjør at deltakerne har behov for grunnleggende lese- og skriveopplæring», forklarer læreplanen. Det legges opp til at deltakerne skal fortsette i ordinær norskopplæring etter alfabetiseringsmodulen, men sluttmålet for alfabetiseringsmodulen er allikevel et funksjonelt mål – iallfall muntlig: «Målet for alfabetiseringsmodulen er at deltakerne skal kunne forstå og samtale enkelt på norsk, og tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Deltakerne skal også utvikle ulike strategier for skriftavkodning og språklæring.» (2012:8). Hvorvidt de 'grunnleggende lese- og skriveferdigheter' og 'ulike strategier for avkodning', er kun de tekniske ferdighetene og strategiene ('kodeknekking') eller også innebærer funksjonelle ferdigheter og strategier for å skape mening, ta i bruk og forholde seg kritisk til tekster, vil denne analysen forsøke å gi svar på.

På forhånd kan det allikevel påpekes at de endelige sluttmålene som alfabetiseringsmodulen er underlagt, tilskriver opplæringen en instrumentell funksjon og nytteverdi. For det første knytter alfabetiseringsmodulen an til norskopplæringens hovedmål om at «deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig» (2012:7). Og for det andre og helt overordnet, er det introduksjonslovens formål om «å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet» (§1), som norskopplæringen og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen skal føre fram mot. Etter lov om introduksjonsordning og norskopplæring for voksne innvandrere (introduksjonsloven), har nyankomne innvandrere innenfor målgruppen, rett og plikt til et toårig fulltids

aktivitetsprogram (introduksjonsprogram) hvor opplæring i norsk og samfunnskunnskap er en obligatorisk og sentral komponent. Siden 2005 har læreplanen i norsk og samfunnskunnskap derfor hatt status som en forskrift til introduksjonsloven. Med denne posisjonen og tilhørende forpliktelser, blir spørsmålet om hvilke dimensjoner av skriftkyndighet som inngår i alfabetiseringsmodulens ‘grunnleggende lese- og skriveferdigheter’, ikke bare et spørsmål om hva slags lese- og skrivepraksiser det gis rom for, men også hva slags praksiser man har rett og plikt til å kunne delta på grunnlag av i skriftspråksamfunnet.

4.1.1 Kodeknekking

I det første og innledende avsnittet av alfabetiseringsmodulen, blir det fastslått at det skal «legges spesiell vekt på [...] ordavkoding» og under overskriften ‘Mål’, blir de sagt at deltakeren skal «utvikle ulike strategier for avkoding av skrift» (2012:12, 13). Betydningen for kodeknekkingen, er også argumentet som innledningen gir for hvorfor og når den muntlig opplæringen bør prioriteres: «Et muntlig ordforråd i norsk er nødvendig i arbeidet med ordavkoding. Tilegnelsen av muntlig norsk er *derfor* svært viktig og må komme først i opplæringen» (2012:12 min utheving). Verdien for arbeidet med selve skriftkoden, er også ett av argumentene som innledningen gir for sin anbefaling av bruk av morsmål «som et redskap for å forstå alfabetiserings- og språklæringsprosessen [...] spesielt arbeidet med bevisstgjøring av skriftens form og funksjon og tilegnelsen av begreper som angår skrift» (2012:12). I denne innledende delen av alfabetiseringsmodulen, blir det også gjort klart at valg av lesestoff til opplæringen blant annet må gjøres med hensyn til prosesser innenfor ‘kodeknekking’: «For å kunne utvikle automatiserte avkodingsferdigheter må deltakerne lese mye og ofte» og «[få] tilgang til lesestoff [...] som er tilpasset deres nivå i norsk», dvs. materiell med et skriftspråk som deltakerne kan klare å avkode med sine norskferdigheter.

Læringsmålene for opplæringen er gitt i lister, under overskriftene ‘Muntlige ferdigheter’, ‘Lese- og skriveforberedende mål og prosesser’, ‘Lese’ og ‘Skrive’ (2012:13). ‘Lese- og skriveforberedende mål og prosesser’ er det mest omfattende området, ut fra antall læringsmål som er hele 15 ulike mål. Disse målene er forenet i at de alle bidrar til grunnlag for det videre arbeidet med ‘kodeknekking’. Målene dreier seg hovedsakelig om den ene eller begge av skriftkodens grunnleggende bestanddeler, dvs. grafemene/ortografi eller fonemene/fonologi. Utvikling av fonologisk bevissthet er regnes som én av de absolutte forutsetningen for utvikling av skriftkyndighet på et alfabetisk skriftspråk, og er i alfabetiseringsmodulen representert med følgende mål innenfor ‘Lese og skriveforberedende prosesser’:

Kan uttale norske lyder og kjente ord på en forståelig måte / Gjenkjenner ord som ligner og ord som rimer, og kan høre om ord er lange eller korte / Gjenkjenner lyder og stavelser i enkle ord / Gjenkjenner og kan skille mellom norske språklyder i ulike posisjoner / Kan trekke lydene sammen til ord

Målene omkring skriftkodens andre bestanddel, grafemene, handler om å utvikle kunnskap og begreper om skrift, en ortografisk bevissthet, og kjenne til skriftens grunnleggende struktur:

Kjenner til skrive- og leseretningen på norsk / Forstår og kan bruke begreper som omhandler skrift / Kjenner til ord- og setningsskiller i skrift / Kan identifisere bokstavene i alfabetet, både i tekst og på tastatur / Kan skrive de norske bokstavene på en forståelig måte

I målene hvor begge sider av koden er i fokus samtidig, dreier det seg følgelig om å forstå relasjonen mellom tale og skrift, og mellom fonemer og grafemer, og således om å 'knekke' denne koden, på ulike nivåer av språket: «Har innsikt i hvordan tale kan representeres i skrift / Kan knytte sammen bokstav og lyd / Kjenner til stavelser og bokstavkombinasjoner på norsk».

Av de ni målene som er gitt under ferdighetsområdet 'Lese', er seks av dem formulert som «Kan lese og forstå [ulike tekster]» og ett som «Kan motta og forstå [...] meldinger på sms». Med denne formuleringene deles lesing i to komponenter, et teknisk aspekt ('lese', 'motta') og et forståelsesaspektet. Én tolkning av disse formuleringen, er at de uttrykker 'The Simple View of Reading' (Juel 1988, Hoover & Gough 1990), som på norsk er kjent som 'leseformelen' og uttrykt som 'lesing = avkoding * forståelse'. I følge Underwood m.fl. (2007) og deres redegjørelse av den faghistoriske forankringen for hver av dimensjonene i *The Four Resources Model*, kan 'kodeknekkning' spores tilbake til 'The Simple View'. Ut fra denne modellen er lesing «essentially a process of decoding print to speech and listening to the product to achieve understanding», dvs. avkoding av grafemer til fonemer som man lytter til og forstår. Underwood m.fl. konstanterer at «this is quintessential reader as code breaker» (2007:92). En alternativ tolkning av formuleringen 'lese og forstå' vil bli drøftet i neste avsnitt om 'meningsskaping'. Men uansett hvordan man tolker det, vil den tekniske avkodingen alltid være implisitt i komponenten 'lese', og i 'motta og forstå meldinger på sms', og hoveddelen av målene under 'Lese' kan dermed kategoriseres som 'kodeknekkning'. På dette ferdighetsområdet er det også eksplisitte mål om opplæring i ulike strategier for den tekniske avkodingen «Kan lese og forstå noen frekvente ord som ordbilder / Kan bruke ulike avkodingsstrategier».

Under ferdighetsområde 'Skrive' er kode-dimensjonen av skriftkyndighet til stede som 'koding', med mål om ulike type tekster som deltakeren skal kunne kode til skrift («Kan skrive...»). Ett av de fem målene dreier seg kun om selve den tekniske kodingen: «Kan skrive enkle lydrette ord etter diktat». Sammen med de nevnte målene under 'Lese- og skriveforberedende prosesser' og 'Lese', og de generelle mål og retningslinjer som innledningen gir, er med dette et bredt

grunnlag for å konkludere med at ‘kodeknekking’ vil være en betydelig dimensjon av den grunnleggende lese- og skriveopplæring som alfabetiseringsmodulen beskriver.

4.1.2 Meningsskaping

Ved siden av ordavkoding, sier det innledende avsnittet av alfabetiseringsmodulen at det også skal «legges spesiell vekt på [...] enkel leseforståelse» (2012:12). En nødvendig faktor for leseforståelse er ordforråd (jf. kap 2.4.2), og som tidligere sitert blir betydningen av et muntlig ordforråd fremhevet i innledningen av alfabetiseringsmodulen: «Et muntlig ordforråd i norsk er nødvendig i arbeidet med ordavkoding» (2012:12). En utvidet tolkning av denne begrunnelsen for å prioritere og vektlegge utviklingen av ordforrådet, er at ordforrådet ikke bare er nødvendig for å lette den tekniske ordavkodingen med kjente lyder og ordformer, men at et ordforråd også vil tilføre avkodingsprosessen et potensiale for meningsskaping. Den gjentakende formuleringen ‘lese og forstå’ (under ‘Lese’), må da heller tolkes som en understreking av at lesingen ikke kan eller må reduseres til ren avkoding (‘kodeknekking’), men også alltid må innebære forståelse og dermed igangsette prosessen med meningsskaping.

Meningsskaping er mer enn ordforståelse og noe annet en sammenlegging av ordbetydninger. Likeså viktig som et godt språklig fundament, og i samspill med det, er prosessen med å aktivt ta i bruk og utnytte egne erfaringer og kunnskaper for å skape en mening ut av teksten. Under overskriften ‘Innhold’ fastslår læreplanene at «[i]nnholdet i den forberedende alfabetiseringsmodulen knyttes til deltakernes hverdag og lokale miljø» (2012:12) og foreslår nære og familiære temaer som ‘egen person’, ‘egen arbeidserfaring/yrkesidentitet’, ‘helse’, ‘bolig’, ‘klær og vær’, ‘mat’, ‘tall, priser og dato’, ‘transport’, ‘daglige gjøremål’ og ‘norskkurs’. Disse tema skal ikke bare være kjent for deltakerne ut fra deres personlige bakgrunn og situasjon, men også være en del av deres bakgrunnskunnskaper om det norske samfunnet etter den obligatoriske opplæringen i samfunnskunnskap, som skal komme forut for norskopplæringen og på et språk som deltakeren forstår. Opplæringen i alfabetiseringsmodulen skal med andre ord aktualisere deltakernes bakgrunnskunnskaper og løfte dem fram som en ressurs i aktivitetene – deriblant i lesingen og skrivingen. I alfabetiseringsmodulen skal deltakerne få «tilgang til lesestoff som tar utgangspunkt i deres interesser», og det er et mål om deltakerne «Kan lese og forstå svært enkle tilrettelagte tekster som er godt forberedt muntlig» (2012:12, 13). Forarbeid, og etterarbeid, med lesetekster er et viktig bidrag til prosessen med å forstå og skape mening ut fra teksten, og en forbilledlig arbeidsmåte for utvikling av avkodingsstrategier for meningsskaping. Hvis utgangspunktet er tilrettelagte tekster som tar

utgangspunkt i tema som er nære, familiære og av interesse for deltakerne, vil et muntlig for- og etterarbeid med tekstene bygges på noen av målene for 'Muntlig språkbruk':

Kan delta i enkle samtaler, forutsatt at samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er støttende [...] / Gjenkjenner og forstår ord og enkle fraser som angår egen person, familie og nære omgivelser, når det snakkes langsomt og tydelig / Kan stille og svare på enkle spørsmål om personlige forhold / Kan fortelle svært enkelt om egne erfaringer

Meningsskaping innebærer ikke bare å skape mening ut fra andre sine tekster, men også selv skape meningsfulle tekster. Under ferdighetsområdet 'Skriving' (2012:13) er det også mål om at deltakerne skal kunne skrive tekster som er forståelige og meningsfulle både for seg selv og andre:

Kan skrive de norske bokstavene på en forståelig måte / Kan skrive eget navn, adresse og fødselsdato / Kan skrive huskelister, for eksempel handlelister og ordlister / Kan skrive og sende svært enkle meldinger på sms

Alfabetiseringsmodulens vektlegging av at lese- og skriveopplæringen skal bygge på et muntlig ordforråd, ha et innhold og tema som er aktuelle og relevante for deltakerne, og igangsette samtaler om tekstene, vitner om at 'meningsskaping' også skal regnes som en dimensjon av grunnleggende lese- og skriveopplæring og ferdigheter, ifølge læreplanen for opplæringen.

4.1.3 Tekstbruk

Innholdet som er gitt for alfabetiseringsmodulen er ikke bare tema man skal snakke, lese og skrive om, men de angir også sosiale sammenhenger og arenaer, 'domener', for språkbruk i hverdagen og i samfunnet. I tråd med resten av læreplanen i norsk og samfunnskunnskap, på alle nivåene, er det da fire domener for språkbruk som den muntlige opplæringen og lese- og skriveopplæringen skal knyttes opp mot: det personlige, det offentlige, arbeidslivsdomenet, og opplæringsdomenet (Tveiten / Vox 2013:4). Dette gjenspeiles både i innledningen og målene i alfabetiseringsmodulen, og spesielt gjennom de spesifikke objekter for lesing og skriving som blir nevnt. I innledningen, i avsnittet om egnet lesestoff for opplæringen, oppfordres det til bruk av tekster som deltakerne kan komme til å bruke i sin hverdag, eller bli oppmuntret til å bruke: «Tidlig i opplæringen er det mulig å bruke autentisk materiell som for eksempel reklame, skilt og korte informasjonstekster, slik at lesingen ikke bare blir noe som hører skolen til» (2012:12). I flere av målene under 'Lese' og 'Skrive' blir det også spesifisert *hva* som skal kunne leses og skrives, og disse objektene knytter implisitt an til ulike praktiske situasjoner og sammenhenger for tekstbruk, lesing og skriving, i og utenfor klasserommet (2012:13):

Kan lese eget navn, adresse og fødselsdato / Kan lese og forstå tall / Kan lese og forstå skilt og logoer / Kan lese og forstå ikoner på skjerm / Kan motta og forstå svært enkle meldinger på sms / Kan lese og forstå svært enkle instruksjoner i digitale opplæringsprogrammer som er laget for målgruppen

Kan skrive eget navn, adresse og fødselsdato / Kan skrive huskelister, for eksempel handlelister og ordlister / Kan skrive og sende svært enkle meldinger på sms / Kan bruke digitale opplæringsprogrammer som er laget for målgruppen

Under 'Lese- og skriveforberedende mål og prosesser' blir det også uttrykt at deltakerne skal få erfaring med de ulike typer hensikter og funksjoner som tekster kan ha og som gjør dem til ulike teksttyper, med målet om deltakerne «Kjenner til noen enkle teksttyper» (2012:13). Et lese- og skriveforberedende mål, er også at deltakeren «Kjenner alfabetets funksjon». Grunnleggende lese- og skriveopplæring er «mer enn å lære bokstavene» (jf. Alver & Lahaug 1998), og det samme kan sies om alfabetet. Å kjenne alfabetets funksjon og å lære å bruke bokstavene i alfabetet, som et system og som en tekst, er nødvendig ikke bare i den videre i lese- og skriveopplæringen, men også i hverdagen hvor alfabetet ofte også brukes som et organisatorisk system både i tekster og i de fysiske omgivelsene. Bevisstgjøring av skriftens funksjon, og dermed også teksters funksjon og sist men ikke minst funksjonen av lesingen og skrivingen, er også et emne som læreplanen fremhever som særlig aktuelt for bruk av morsmål i opplæringen (2012:12).

Selv om det er ordavkodning og enkel leseforståelse, 'kodeknekking' og 'meningsskaping', som alfabetiseringsmodulen spesielt skal legge vekt på (jf. 2012:12), viser analysen at 'tekstbruk' også inngår. Det fokuseres på at opplæringen må støtte deltakerne i å ta i bruk og dra nytte av lese- og skriveferdighetene i ulike sammenhenger, til varierte formål, og med en rekke ulike type tekster – som i opplæringen vil komme i rollen av undervisningsmateriell.

4.1.4 Tekstkritikk

Alfabetiseringsmodulen inneholder ingen eksplisitte formuleringer om at den grunnleggende lese- og skriveopplæringen skal arbeide med analytiske og kritiske tilnærminger til tekster. Men det finnes for så vidt noen åpninger for det. Læreplanen sier innholdet i opplæringen skal knytte an til innholdet fra opplæringen i samfunnskunnskap, og relateres til deltakernes hverdag og lokalsamfunn. Under 'Muntlig språkbruk' er det mål om at deltakerne skal kunne delta i enkle samtaler. Her skal de blant annet kunne fortelle om egne erfaringer, og de skal ikke bare kunne forstå og svare på spørsmål om seg selv, men også selv være den som stiller spørsmål. Selv om det er begrenset til 'enkle spørsmål' som skal dreie seg om 'personlige forhold', kan det allikevel tenkes som en samtale i forkant og/eller etterkant av lesingen av en tekst som formidler ett spesifikt og tydelig perspektiv på et tema som er kjent fra hverdag og/eller lokalmiljø, men som de selv kanskje har andre synspunkter på. Tekstens synspunkt og deltakernes synspunkter kan komme fram gjennom å at alle, ut fra sitt ståsted og sin bakgrunn, både svarer på og stiller spørsmål til dette 'personlige' tema til hverandre. Med det vil det kunne komme frem at teksten

representerer kun ett av mange mulige perspektiver på emnet. Under målene for 'Lese' er det også klare mål om at deltakerne skal forstå tekstene de leser, og deriblant «lese og forstå svært enkle tilrettelagt tekster som er godt forberedt muntlig». At teksten skal være enkel, trenger ikke å være synonymt med at den skal være 'nøytral', og hvis deltakerne også kan få bruke morsmålet for slike samtaler og kommentarer, eller til og med også få lest teksten på morsmål, slik læreplanen åpner opp for (2012:12), vil dimensjonen av tekstkritikk trolig kunne ha en enda større spennvidde i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

4.1.5 Sammenfatning

Analysen viser at læreplanens 'Alfabetiseringsmodul' har eksplisitte dimensjoner av 'kodeknekking' og 'meningsskaping'; noe mer implisitt men allikevel i et betydelig omfang en dimensjon av 'tekstbruk'; og potensielt en dimensjon av 'tekstkritikk'. De dimensjonen av skriftkyndighet som er klart tilstede, kommer blant annet til uttrykk gjennom de tekster og annet skriftmateriell som blir foreslått som objekter for lesingen og skrivingen, og i målene for hvordan deltakerne skal kunne forholde seg til disse ulike teksttypene.

4.2 Bruk av undervisningsmateriell blant lærere

Resultatene fra kartleggingen av hvilket undervisningsmateriell som er i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i dag, bygger på svarene fra 51 respondenter som alle er lærere i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere. Først presenteres litt bakgrunnsinformasjon om respondentene, og deretter resultatene fra spørsmål om seks forhåndsbestemte kategorier av undervisningsmateriell samt en åpen kategori for 'Andre typer undervisningsmateriell'. Presentasjonen vil fokusere på hovedtendensene i bruken av undervisningsmateriell, men respondentenes egne utsagn og kommentarer trekkes inn for å konkretisere og eksemplifisere de kategoriske spørsmålene og svarene som hovedsakelig er gitt. Resultatene er også gjengitt i oppgavens appendiks, men uten fritekstsvaer pga. plassomfang. Her er svarprosentene avrundet til nærmeste hele prosent.

4.2.1 Lærernes undervisningssituasjon og bakgrunn

De 51 lærerne som har svart på spørreundersøkelsen, arbeider med grunnleggende lese- og skriveopplæring på Spor 1 'Alfabetiseringsmodulen', ved skoler og sentra for voksenopplæring fra alle fylkene. Så å si alle (92 %) underviser vanligvis på alfabetiseringsmodulen, 4-5 dager (73 %) og 2-3 dager (24 %) i uka. De fleste underviser 6-10 deltakere (55 %), eller noe mindre ('1-5', 20 %) eller mer ('11-15', 14 %).

Lærernes erfaring med undervisning av denne innlærergruppa, har et spenn opp til og med '26-30 år'. Den største andelen av dem (49 %) har relativt kort erfaring, '0-5 år'. Men hele en tredjedel har '6-10 år' og en viss andel (10 %) har enda lengre bakgrunn, med '11-15 år'. Tre lærere (6 %) har '16-20 år', mens kun én har '21-25 år' og en annen '26-30 år' med erfaring. De fleste er utdannet allmennlærere (69 %), og tilsvarende antall har arbeidet med grunnleggende lese- og skriveopplæring for barn (69 %). Mange har utdanning i spesialpedagogikk (47 %) og en del (35 %) har tidligere undervist personer med lese- og skrivevansker. Halvparten av dem har utdanning i norsk som andrespråk, og de fleste har lengre erfaring med norskopplæring for voksne andrespråksinnlærere generelt ('6-10 år' 37 %, '11-15 år' 20 %, '0-5 år' 29 %).

4.2.2 Bruk av undervisningsmateriell

Til de to innledende og ganske generelle spørsmålene om hvordan man vurderer undervisningsmaterialet for opplæringen, svarer de færreste – 4 % eller kun to lærere – at de er 'svært fornøyd' når det gjelder omfanget og kvaliteten av undervisningsmateriell. Men det er heller ikke mange som er 'svært misfornøyd' med kvaliteten av undervisningsmaterialet (6 %), selv om en viss andel sier seg 'svært misfornøyd' med omfanget (12 %). Ellers er lærernes vurderinger jevnt fordelt mellom rimelig positive eller negative, eller midt imellom. En tredjedel (31 %, 30 %) er 'verken misfornøyd eller fornøyd', og omtrent like store brøkdeler (26 % og 28 %) er 'ganske misfornøyd' og 'ganske fornøyd' (28 % og 31 %) med henholdsvis omfanget og kvaliteten. Noen av kommentarene utdyper hva som menes med dette:

'Ganske fornøyd': «Jeg begynte å jobbe med alfabetisering før læreverkene kom, jeg er ikke veldig fornøyd med bøkene, men jeg er fornøyd med at de finnes som et grunnlag :) » / «Bruker læreverket "Ord". Må lage mye selv, men det er jeg veldig fornøyd med! Ettersom "Ord" har en stor nettressurs, kan jeg klippe og lime fra den og lage oppgaver som samsvarer med innholdet i boka og gi tilpasset undervisning.»

'Verken misfornøyd eller fornøyd': «Det finnes ganske mye undervisningsmateriell for alfabetiseringsundervisning, men det er allikevel ikke nok [...] som tilsvarende deres mangfoldige interesser [...] Derfor må jeg lete etter tilleggsmateriell fra forskjellige kilder, lage selv mange plakater og hjelpemidler til mine voksne elever for å få den bedre og kvalitative undervisningen. Alt dette tar fra meg masse tid og skaper mye utrygghet. Jeg er ikke helt sikker at jeg er på riktig vei.»

'Ganske misfornøyd': «Det er for mye av materialet som er for enkelt, ELLER for komplisert. Synes jeg må bruke mye tid på utarbeide egne oppgaver for eksempel.» / «Nesten alt undervisningsmateriell lager vi selv, fordi det som finnes ikke er bra nok for denne gruppa. De har andre måter å lære på enn det lærebokforfatterne legger opp til.» / «Det finnes mange forskjellige bøker, men problemet er at det er greit å bruke de helt i begynnelsen så blir språket vanskeligere og vanskeligere etter hvert.»

Uten at 'undervisningsmateriell' var blitt definert eller kategorisert ved disse to innledende spørsmålene om undervisningsmateriell, vitner kommentarene om at det er en vurdering av

læreverk som her blir gitt og at mange benytter egenprodusert materiell. Mer informasjon om bruken av disse to kategoriene av undervisningsmateriell følger i de neste to avsnitt.

Bruk av læreverk

Utvalget av læreverk for grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne andrespråksinnlærere, er lite men har økt med tiden. I nærmere 20 år var *Første bok på norsk* (Manne, Engh & Mollestad 1980), og for så vidt dens oppfølger *Første ord på norsk* (Engh 1989), det eneste læreverket som var tilgjengelig. I 2000 ble *Emma-permen. Kopieringsoriginaler for lese- og skriveopplæringen for voksne innvandrere* (Novak & Lassen Berggren 2000) utgitt i Norge, og et litt senere også *Emma permen 2*. Det er opprinnelig et læreverk fra Sverige, men ble oversatt og omarbeidet til norske forhold av Vesteraas Danbolt. På omtrent samme tid kom *Alfatrinn – Undervisningsmateriell for nivåddifferensiert alfabetisering* av Sletten (2000). Først i 2009 kom det nye læreverk igjen, hovedsakelig *Godt Sagt Alfa, 1 og 2* (Hanssen 2009) som er skrevet spesielt til målgruppen. Men det kom også et læreverk kalt *ABC for minoritetsspråklige elever / minoritetsspråklege elever* (Brennhagen 2009) som ikke har voksne minoritetsspråklige som hovedmålgruppe, men «[v]il også kunne passe voksne» ifølge forlaget. Det er for så vidt også det eneste læreverket for lese- og skriveopplæring med nynorsk som skriftspråk. Det nyeste læreverket som er med i spørreundersøkelsen, er *Ord* (Alver & Dregelid 2010), som også kom i en revidert utgave i 2014, men da i etterkant av spørreundersøkelsen.

Så å si alle av lærerne (96 %) bruker ett eller flere av disse læreverkene som er tilgjengelige på markedet. Det mest brukte læreverket er *Godt Sagt Alfa* (Hanssen 2009), som 63 % av lærerne anvender. Disse lærerne bruker særlig settet med begynnerbøker, *Godt Sagt Alfa 1* 'Lesebok' (51 %) og 'Skrivebok' (47 %). Deretter er det *Ord* (Alver & Dregelid 2010) og *Emma-permen* (Novak & Lassen Berggren 2000), som begge blir brukt av 39 % (n= 20) av lærerne. Men *Emma-permen* er sjeldnere i bruk enn *Ord*, 16 av de 20 *Emma*-brukerne benytter det kun 1-4 dager i måneden. *Ord* blir derimot avendt på ukentlig basis, da de fleste av brukerne anvender tekstboka og arbeidsboka 2-5 dager i uka.

Av det totale antallet lærer som bruker ett eller flere læreverk (96 %, n=49), bruker nesten alle (n=47) *Godt Sagt Alfa*, *Ord* og/eller *Emma-permen*. Flertallet bruker kun ett av dem (n= 27), og da *Godt Sagt Alfa* (n= 15), mens fåtallet bruker alle tre (n= 5). Blant de 15 som bruker to av de tre, viser det seg at kombinasjonen *Godt Sagt Alfa* og *Emma* er noe vanligere (n= 7) enn kombinasjonen *Ord* og *Godt Sagt Alfa* (n = 5), og at få kombinerer bruken av *Ord* med *Emma-permen* (n= 3). I den ukentlige bruken av *Godt Sagt Alfa* og *Ord*, er det med andre ord en

antydning til at det månedlige innslaget av *Emma-permen*, helst skjer i klasseromene hvor *Godt Sagt Alfa* vanligvis er i bruk og sjeldent i klasserom hvor *Ord* er i bruk. Hvorvidt dette kan skyldes likheter, forskjeller eller komplementaritet mellom læreverkene, vil analysen av disse tre mest brukte læreverkene (kap. 4) kaste et lys over.

Blant de øvrige læreverkene, blir *Alfatrinn* brukt av 31 %, men kun på månedsbasis. Det aller første og nå 35 år gamle læreverket *Første bok på norsk* er fortsatt i bruk, riktignok kun av fire lærer (8 %), men dog flere enn oppfølgeren *Første ord på norsk* (4 %). I kategorien 'Andre læreverk' svarer 63 % at de bruker andre læreverk enn dem som er laget for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Det blir hovedsakelig nevnt læreverk for norskopplæring for voksne på høyere nivå: *Godt Sagt 1* (Hanssen), *Ganske enkelt norsk* (Alver & Dregelid 2003), *Her bor vi 1* (Dovle m.fl. 2009), *Ny i Norge* (Nilsen & Manne 2003/2013), samt billedmateriellet *Godt Sagt bildeordbok* (Hanssen 2011) og *360 tegnede verb* (Nilsen 2010).

Bruk av egenprodusert materiell

Ved siden av læreverkene, er det som nevnt først og fremst egenproduksjonen av undervisningsmateriell som lærerne tydeligvis forbinder med 'undervisningsmateriell'. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser også at alle unntatt én lærer bruker 'egenprodusert undervisningsmateriell'. Denne type materiell brukes ukentlig og ofte ('4-5 dager i uka' 54 %, '2-3 dager i uka' 30 %). I kommentarfeltet kommer mange av lærerne med eksempler og beskrivelser av materialet de lager, og disse frsvarene kan sammenfattes og kategoriseres som følgende:

Kategori	Typen (basert på respondentenes beskrivelser)
Fonem- og grafem-basert	Bokstavbrikker / Bokstaver / Alfabetet / Notebook-filer [for PC] med bokstavinnlæring / Bilde – lyd [koble sammen ved å sette strek til grafem] / Leseark med bokstaver og stavelser
Ord-basert	Bilde – ord [koble sammen ved å trekke strek] / Ord – bilde-'flashcard' / Kryssord / Ord som settes sammen til setninger / Øve-ord / Ukas ord / Verbkort / Helord ('ordbilder') / Bilder – ord fra autentiske tekster
Setning-basert	Bilde – setning [koble sammen ved å trekke strek] / Spørsmål- og svar-kort [dialogfraser] / Korte setninger / Setninger
Tekst-basert	Tekster skrevet i fellesskap / Tekster om tema, felles opplevelser eller deltakerne / Tekster med tomme ordluker for utfylling ('cloze') / Fortellinger og historier / Tekster illustrert med bilder / Tekster laget i <i>Book Creator</i> på iPad / Sangtekster / Tekster med spørsmål til / Tekster med utgangspunkt i felles vokabular / Oppskrifter med bilder av ingredienser
Bøker / hefter	Bøker laget i <i>Book Creator</i> på iPad / Lokalprodusert lærebok / Små lesehefter
Spill	Lotto / Memory / Bingo / Domino / Puslespill
Skrive-materiell	Tekster og ord for avskrift / Skriftformingsoppgaver / Skriveark med bilder / Skriveøvinger / Skriv nye ord-oppgave
Annet	Plakater / Diktat / Konkreter / 'oppgaver' [uspesifisert] / Grammatikk / Regneoppgaver /

I kommentarfeltet, sammen med eksemplene og beskrivelsene, kommer det også fram begrunnelser for bruken av egenprodusert materiell. Liknende argumenter og begrunnelser ble også gitt i kommentarfeltet etter spørsmålene om bruk av læreverk. Sett under ett, kan disse kommentarene kategoriseres etter følgende argumenter:

Læreverkene er ikke tilstrekkelige

«Vi har sett på alt som finnes, derfor endte det opp med at vi lagde selv, og det er vi mest fornøyd med» / «Bruker mest mitt eget opplegg siden jeg ikke synes alle lærebøkene fungerer så godt» / «Bildeordboka bruker jeg sammen med egenproduserte oppgaver. Produserer generelt mye oppgaver selv, som supplement til lærebøkene» / «Bruker egentlig "Ord" hele tiden, det er i det universet vi er, men vi jobber mye med egenproduserte nivådifferensierte oppgaver med utgangspunkt i "Ord"» / «Bruker stort sett bildene i verket, men ikke arbeidsboka. Lager stor sett oppgaver selv» / «Lager tilrettelagte oppgaver der jeg plukker litt fra ulike læreverk» / «I alle lærebøker er tekstene for vanskelige eller dårlige.» / «Det som finnes er ofte ikke tilpasset vår gruppe og må tilpasses.» / «Nesten alt undervisningsmateriell lager vi selv, fordi det som finnes ikke er bra nok for denne gruppa. De har andre måter å lære på enn det lærebokforfatterne legger opp til»

Egenprodusert materiell blir bedre tilpasset

«Det jeg bruker mest, er egenprodusert, sånn at undervisningen kan ta utgangspunkt i deltakerne» / «Da jeg har en stor gruppe (16 stk) med veldig stort sprik i nivå, når jeg den enkelte ved å tilpasse og differensiere» / «Jeg lager mye selv for å kunne tilpasse lærestoffet til hver enkelt elev» / «Det er lite ferdigprodusert som er brukbart når en underviser begynner uten skolegang» / «Alt må tilpasses den gruppa en har. Så og si alt har for kompliserte oppgaver og for rask progresjon» / «Lager mye egne tekster til emner i læreplanen for å få de tilpasset nivå til enhver tid» / «Med deltakere uten skolegang må nødvendigvis mye av lærestoffet lages av læreren. Alt må tilpasses de elevene man til enhver tid har» / «Mye materiell er lite egnet til denne gruppa, mye må lages selv» / «Det er for mye av materialet [læreverk] som er for enkelt, ELLER for komplisert» / «Hver analfabet trenger på en måte sin egen bok. De kommer fra forskjellige kulturer og de har ulike tempoer/læringsstrategier.»

Egenprodusert materiell blir kjent og relevant for deltakeren

«Jeg lager en del materiell selv ut fra det som er aktuelt for elevene i deres hverdag, så jobber vi med det i klassen» / «Det blir nært, handler om deltakerne selv. Lager materiell tilpasset den enkelte, f.eks. egen bok til hver enkelt» / «Prøver å bygge undervisningen rundt det som skjer i klassen. Da forståelsen tilstede, og vi kan bruke hendelsene til både muntlige og skriftlige aktiviteter»

De fleste er ‘ganske fornøyd’ (48 %) eller ‘svært fornøyd’ (40 %) med å bruke materialet de selv har produsert, men det er ikke nødvendigvis en foretrukken situasjon:

«Vi lager veldig mye selv. Materialet er bra» / «Må lage mye selv, men det er jeg veldig fornøyd med!» / «Jeg savner fortsatt mer undervisningsmateriell for målgruppen, men jeg er samtidig fornøyd med materiell som blir produsert på arbeidsstedet» / «Liker godt å produsere selv, men det hadde selvfølgelig vært bedre å ha mer ferdig materiell man kunne bruke» / «Er fornøyd så lenge jeg ikke har funnet egnet materiell som er utarbeidet» / «Noe fungerer utmerket. Noe fungerer dårligere. Vi prøver, lærer, forbedrer ...» / «Men, det er utmattende å alltid skulle lage sitt eget materiell ...» / «Det tar mye tid å lage godt egnete ting» / «Dette er veldig arbeidskrevende» / «Synes jeg må bruke mye tid på utarbeide egne oppgaver» / «Alt dette tar fra meg masse tid og skaper mye utrygghet. Jeg er ikke helt sikker at jeg er på riktig vei.»

Hvorvidt det egenproduserte materialet «fungerer» og bringer den grunnleggende lese- og skriveopplæringen «på riktig vei», kan ikke besvares på grunnlag av dette datamaterialet, og er mer et spørsmål hvilke lese- og skrivepraksiser man ønsker at deltakerne skal kunne fungere i og hva slags ‘grunnleggende skriftkyndighet’ man har i sikte.

Bruk av autentisk undervisningsmaterie

Svært mange av lærerne (96 %) oppgir også at de bruker autentiske tekster som undervisningsmaterie, de fleste omkring 1 dag i uka (65 %). Også denne type materie er lærerne hovedsakelig ‘ganske fornøyd’ (41 %) eller ‘svært fornøyd’ (41 %) med å bruke det. Tekstene de nevner og beskriver, kan sammenfattes og kategoriseres slik:

Område (domene)	Autentiske tekster
Hjem og familie	enkle oppskrifter, kokebok, utløpsdato, kalender, medisinesker, telefonnummer, brev fra barneskolen, beskjeder fra skole / barnehage, ukeplaner og informasjonsmaterie til barna, skolepapirer fra barnas skole, brev fra barneskolen (foreldremøter mm), invitasjoner til bursdager
Underholdning	Ukeblad, aviser, yr.no, TV-program
Privat kommunikasjon	brev, legetime, NAV-avtaler, timekort, innkallinger, egenmeldingskjema, sms, resepter, postkort
Handel	reklame, handlelister, navn på matvarer, oversikt over priser, tilbud, priser på klær, bussbilletter og busskort
Økonomi	bankutskrifter, kvitteringer, saldo, fakturaer
Allmenn kommunikasjon	informasjonsoppslag, enkle oppslag fra kommunens nettside, informasjonsmaterie fra frivillige organisasjoner, brosjyrer, invitasjon til aktiviteter i kommunen eller på skolen, bussruter, stillingsannonser
Informasjon i offentlig rom	åpningstider, plakater, skilt (REMA, toalett, POLITI, etc), skilt fra butikker, logoer, romnummer, heisknapper, telefonnummer, rutetabell

Noen av tekstene blir oppsøkt i deres brukskontekster:

«Vi har av og til noen ekskursjoner til butikker etter som vi ar temaer i muntlig, og da leser vi skilt og plakater rundt i butikkene», eller til og med også dokumenteres av deltakerne selv: «Bilder tatt med iPad på tur, i butikken, på byen, på apotek, postkontor» / «Vi går ut og tar bilder av skilt, priser, medisiner, osv». / «Navn på matvarer som vi finner i butikker».

Og enkelte tekster kommer angivelig fra deltakerne selv og deres behov for tekstbruk:

«priser på klær som deltakerne selv har funnet fram til i butikkene» / «Bankutskrifter som elevene spontant kommer med fordi de ikke forstår» / «Hvis elevene kommer med noe tar vi det øyeblikkelig opp». / «Brev elevene har fått» / «brev, timekort og innkallinger som de har med selv» / «...og andre ting som måtte dukke opp».

«Det meste av materie som finnes i livet rundt oss blir brukt aktivt», forteller en av lærerne og ut fra de autentiske tekstene som blir nevnt og måtene de tilføres undervisningen, tyder det på et relativt bredt spekter av brukskontekster og skrifthandlinger i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og en vektlegging av ‘tekstbruk’ som en dimensjon av skriftkyndighet.

Bruk av digitalt undervisningsmaterie

Bruk av digitalt undervisningsmaterie forekommer også i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. De to digitale læringsressursene som finnes for målgruppen, *Migranorsk Alfa* og *Ord nettressurs* er i bruk blant henholdsvis 26 % og 29 % av lærerne, begge 1-4 dager i måneden. Nærmere en tredjedel (28 %) følger opp om alfabetiseringsmodulens mål om at deltakerne skal kunne sende og motta tekstmelding/sms, da de bruker dette som undervisningsmaterie, 1-3 ganger i måneden eller sjeldnere. Noen få (10 %) bruker e-post. Men det aller mest brukte digitale undervisningsmaterialet er iPad, som 39 % av lærerne anvender, 80 % av dem på ukentlig basis. Dette nett-/lesebrettet brukes sammen med en mengde forskjellige applikasjoner (programmer), til sammen nærmere 50 forskjellige såkalte ‘app’er’ bli nevnt. Én av dem er *Skoleskrift*, som er gjort kjent gjennom et forsøksprosjekt med bruk av metoden ‘Skrive seg til lesing (STL)’, ledet av Vox i 2012. Det er et program for talesyntese som gjør at bokstavlyden, dvs. fonemet, blir gitt når man taster inn en bokstav i et skriveprogram. Programmet kan også gjøre syntese av lydene, slik at de trekkes sammen til ord. Det er altså et program som gir opplæring i skriftkoden og synteseteknikk, kan følgelig kategoriseres som ‘kodeknekking’. De resterende programmene som brukes på iPad er ikke gjort kjente på noen slik måte, men ut fra navnene å dømme (*LES 2, Knekk lesekoden, Ordlek XL, Lesekoden, Lytt og les, Se bokstavlyden, ABC XL, Lesehesten, IntoWords, Skriv og lær, Ordballonger, Hungry Fish, I huset, Math Magic, Telling time, Mattekongen, Moji Klockis, Kalender, Mattilbud, Ruter reiser, Matprat*) er de mer eller mindre relatert til lese- og skriveopplæring og til voksne. To programmer som blir hyppig nevnt, er *Book Creator* og *Bits Board*. Førstnevnte er som navnet sier og lærerne beskriver, et program for å lage digitale bøker, m.a.o. egenprodusert materie. Ut fra produsentens beskrivelse, er det andre for å lage såkalte ‘flashcards’, dvs. tosidige (digitale) kort som f.eks. har et ord på den ene siden og et bilde på den andre. Mange nevner også at de bruker kameraet på iPad’en. Slik sett, kan den hyppige bruken av iPad også tolkes som en digitalisering av den sentrale egenproduksjonen av undervisningsmaterie. Her kommer kanskje også mye av framtidens undervisningsmaterie til å ligge, iallfall finnes det enkelte lærere som har tatt steget fullt ut i den retningen: «Har egentlig gått helt vekk fra å bruke tradisjonelle læreverk, bruker nå bare iPad med ulike apper». Dette er også et undervisningsmaterie som lærerne hovedsakelig er ganske (25 %) og svært (70 %) fornøyd med å bruke.

Bruk av skjønnlitterært undervisningsmateriell

En stor andel av lærerne, 70 %, oppgir at de bruker skjønnlitterært materiell i opplæringen, de fleste omkring 1-4 dager i måneden. Mange nevner sanger, dikt, rim og regler, og dette er trolig mer brukt som muntlige tekster enn lese- og skriveopplæringsmateriell. Men en slik bruk av tekster kan være en ressurs for utvikling av kjennskap til ulike teksttyper og –funksjoner, m.a.o et materiell som kan orienteres mot ‘tekstbruk’. En del nevner også eventyr, fortellinger, fabler og historier. Noen nevner også bruk av ‘barnebøker’, ‘barnelitteratur’, ‘lettleselige bøker’, ‘lesehefte’, og av lettleste historier/tekster de har skrevet selv. Bortsett fra enkelte titler på (barne)bøker som *Jason*, *Lillesøster*, *Albert Åberg* og *Johannes Jensen*, nevnes det ikke noen spesifikke bøker, bokserier, hefter o.l. Trolig vitner dette om at det fortsatt et stort, udekket behov for utvikling av lettlestebøker for denne gruppen av lesere – voksne begynnerlesere, på et andrespråk – som både vil kunne ha glede og nytte av få lese mye og lett tekst som fanger dem (jf. Hvenekilde m.fl. 1996:256).

Bruk av deltakerprodusert materiell

Sammen med sin egen produksjon av undervisningsmateriell, er det også en del lærere (59 %) som involverer deltakerne i produksjon av materiell og gjør det til en del av undervisningen. Mange av lærerne beskriver dette materialet som 'tekst'. Det nevnes tekster som blir skrevet til bilder, også fotografier som deltakerne selv har tatt; tekster om seg selv og ens familie, bolig, fritid o.l.; tekster om aktiviteter og ekskursjoner i klassen; tekster om dagen (dato, vær etc.) og gårsdagen; og presentasjon av hjemland eller et tema, i form av plakater og i ett tilfelle også PowerPoint-presentasjon. Prosessen med å produsere materialet foregår angivelig som oftest i fellesskap, hvor læreren leder og støtter produksjonen, og lager oppgaver og aktiviteter ut fra tekstene i etterkant:

«Vi pleier å produsere en tekst hver dag hvor vi snakker om dag, dato, været, hva de gjør i helger osv. Så skriver jeg teksten på tavla og deltakerne leser først og etterpå skriver den i skrivebøkene sine» / «I etterkant av ekskursjoner lager vi tekster til bilder vi har tatt. Elevenes skrivearbeider tas ofte opp på tavla og vi retter sammen» / «Deltakerne fotograferer, vi lager tekster sammen, og de leser inn i book creator [iPad]. Vi dokumenterer aktiviteter og ekskursjoner, vi går på jakt etter lyder, vi finner verb, vi mimer og illustrerer lesetekstene i opplegget vårt, m. m» / «Elevene sier setninger, jeg skriver på tavla, deretter "leser" elevene setningene og jeg skriver på data, etterpå få deltakerne hver sin kopi og skriver det inn på STL+ [Skoleskrift på iPad/PC]. Deretter bruker vi teksten i leseopplæringa» / «Vi tar bilder under en aktivitet eller en tur. Vi snakker sammen og skriver tekst ut fra bildene. Alle snakker og jeg skriver det vi blir enige om å skrive. Tekst og bilder blir kopiert til hver enkelt. Vi "leser" sammen. Stor stas!»

En annen variant som blir beskrevet av noen få lærere, er at deltakerne skriver brukstekster, f.eks. handlelister, CV (forenklet), beskjed til lærer, eller får i oppgave å lese og sammenligne priser og bidra med denne informasjonen til undervisningen. Her er deltakernes produksjon av

tekster innvevd i praktiske kommunikative handlinger og kontekster, og slike aktiviteter og tekster faller følgelig inn under 'tekstbruk'. Denne typen undervisningsmateriell legger trolig også til rette for 'meningsskaping', siden det er tekster som bygger på deltakernes språk, ordforråd og bakgrunnskunnskaper, og dermed er lette å forstå innholdet av (jf. kap 2.3). Men angivelig gir tekstene også mening i en videre forstand også, ved at de blir betydnings- og verdifulle for deltakerne – og lærerne – som personlige og kulturelt anerkjente produkter, 'tekster' og 'bøker', uavhengig av deres språklig kompleksitet eller enkelhet:

«Deltakerne føler nærhet og tilhørighet til stoffet» / «Det er også motiverende for dem. Dette har jeg god erfaring med.» / «Elevene får f.eks i oppgave å ta bilder med I-pad - sammen lager vi så "bøker" med "tekster"/enkeltord til bildene - leser inn tekstene og laster dem opp i Ibooks. Positiv erfaring for alle elevene. Alle klarer å ta bilder - og sammen lager vi så "bøker" som de kan vise til hverandre og fortelle hverandre om bildene de har tatt. Flott språkinnlæring og samtidig god mestringsfølelse for folk som aldri har gått på skolen før!» / «Alle blir kjent med alle selv om norsknivået er svært lavt. Og jeg som lærer lærer mye om bakgrunnen til elevene» / «Her kommer det ofte frem de ordene som deltakerne synes de har bruk for å lære for å fortelle det som er viktig for dem. Men noen ganger blir tekstene for vanskelige til at vi egentlig kan bruke dem så mye ... Dessuten er noen mest opptatt av å få formidlet innholdet. Når læreren har forstått, gidder ikke alle å lære alt innholdet på norsk, for budskapet er jo vellykket formidlet ... Det som gjør at jeg likevel er veldig fornøyd med å bruke det, er at jeg lærer så mye både om deltakerne og spor 1-deltakere generelt og blir flinkere til å gi dem det de trenger.»

Bruk av andre typer undervisningsmateriell

Den syvende og siste kategorien av undervisningsmateriell i spørreundersøkelsen, var en åpen kategori ('Annet undervisningsmateriell') hvor lærerne ble oppfordret til å oppgi det som eventuelt enda ikke var blitt nevnt. De 28 lærerne som her hadde noe å si, nevner da hovedsakelig materiell for den muntlige opplæringen, særlig bilder, musikk, spill, konkrete (fysiske objekter) og praktiske aktiviteter (tur, matlaging, rollespill etc.). Ingen nevner noe annet materiell for lese- og skriveopplæring, noe som tyder på at de forutgående kategoriene har fanget inn en stor del av undervisningsmaterialet som er i bruk i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i dag – slik formålet med spørreundersøkelsen var.

4.2.3 Sammenfatning: Hvilket undervisningsmateriell bruker lærerne?

I den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere i dag, brukes det både læreverk og en rekke andre typer undervisningsmateriell, ifølge resultatene fra spørreundersøkelsen. De mest brukte læreverkene er *Godt Sagt Alfa 1* (Hanssen 2009), *Ord* (Alver & Dregelid 2010) og *Emma-permen* (Novak & Lassen Berggren 2000), og av andre typer undervisningsmateriell er det særlig vanlig å bruke materiell man selv har laget. Det brukes også en god del autentisk og skjønnlitterært undervisningsmateriell, og en del deltakerprodusert materiell som både skaper prosesser og produkter for lese- og

skriveopplæring. En del lærere bruker digitalt undervisningsmateriell, spesielt iPad sammen med en myriade av ymse programmer, og som et verktøy både deres egen og deltakernes produksjon av undervisningsmateriell. Underveis i presentasjonen av disse resultatene, har det blitt antydnet hvilke dimensjoner av skriftkyndighet som lærernes valg, beskrivelser og vurderinger av læremiddelbruk, kan peke mot. Men ut fra en spørreundersøkelse er det vanskelig å si noe om hvilke lese- og skrivepraksiser undervisningsmaterialet faktisk tilfører opplæringen, når det benyttes for lese- og skriveaktiviteter. Det krever en nærmere undersøkelse av det aktuelle undervisningsmaterialet, i seg selv og i bruk. I neste del av kapittelet vil resultatene fra en slik undersøkelse bli presentert.

4.3 Grunnleggende skriftkyndighet i undervisningsmateriell og i undervisning

Denne tredje delen av resultatene fra studien dreier seg om hva slags lese- og skriveaktiviteter man finner i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, i et utvalg av læreverk for opplæringen og ved bruken av undervisningsmateriell i to klasser. Lese- og skriveaktivitetene er analysert og kategorisert med utgangspunkt i *Four Resources Model*, og resultatene blir presentert kategori for kategori. For hver kategori presenteres først resultatene av en analyse ut fra et etisk perspektiv på undervisningsmaterialet, dvs. et perspektiv som er utelukkende basert på de teoretiske kategoriene fra modellen. Denne analysen er på forhånd avgrenset til de mest utbredte og allment tilgjengelige læreverkene og betrakter dem isolert. Deretter, innenfor den samme kategori av lese- og skriveaktivitet, presenteres resultatene av en analyse som tar utgangspunkt i et emisk perspektiv på undervisningsmaterialet, dvs. hvilke lese- og skriveaktiviteter deltakerne og lærerne finner muligheter for og igangsetter når de interagerer med undervisningsmaterialet sitt. I neste kapittel ('5. Diskusjon') vil resultatene fra denne analysen av lese- og skriveaktiviteter, bli drøftet som lese- og skrivepraksiser, dvs. hva slags *oppfatninger* av 'grunnleggende' skriftkyndighet og av lesing og skriving som disse aktivitetene relaterer seg til.

Her vil aller først de tre læreverkene (4.3.1) og de to klassene (4.3.2) som lese- og skrivepraksisene er analysert ut fra, bli presentert. Deretter følger resultatene fra analysen, under kategoriene 'kodeknekking' (4.3.3), 'meningsskaping' (4.3.4), 'tekstbruk' (4.3.5) og 'tekstkritikk' (4.3.6). Utdragene fra læreverkene og undervisningsmaterialet fra klassene er gjengitt med kopier og foto bakerst i oppgavens appendiks.

4.3.1 Læreverkene

De tre læreverkene som er valgt ut for nærmere analyse, er de tre mest brukt blant lærerne i spørreundersøkelsen: *Godt Sagt Alfa 1* (Hanssen 2009), *Ord* (Alver & Dregelid 2010) og *Emma-permen* (Novak & Lassen Berggren 2000). Som tittelen sier, er *Godt Sagt Alfa 1* det første av to sett med lærebøker og tilleggsmateriell i lærverkspakken *Godt Sagt Alfa*. I følge lærerveiledningen for læreverket, er *Alfa 1* for «analfabeter, det vil si voksne som aldri har lært å lese på noe språk», mens *Alfa 2* er for deltakere som har lært å lese på andre skriftspråk og for dem som er ferdig med *Alfa 1* og da angivelig er blitt «tidligere analfabeter» (Hanssen 2010:5). *Alfa 1*-settet består av to bøker, "Lesebok 1" (med CD) og "Skrivebok 1". Det anbefales at man også benytter "Alfaboksen", med bokstavplakater, store bokstavkort, små bokstavkort og lysark av hele leseboka (2010:15), men i og med at dette innholdet ikke er vesentlig forskjellig fra bøkene, er analysen av *Alfa 1* avgrenset til "Lesebok 1" (unntatt CD'en) og "Skrivebok 1". Det nest mest brukte læreverket, *Ord*, er for voksne minoritetsspråklige som skal lære å lese på norsk, og primært «for deltakere som ikke kan lese på noe språk (analfabeter) og for deltakere som kan lese litt på morsmålet, men som er uvante lesere». Det også brukes til deltakere som kan lese på et annet skriftspråk og trenger en langsom innføring i det norske alfabetet, opplyser lærerveiledningen (Cappelen Damm 2010:1). Også dette læreverket består også av to bøker, en "Tekstbok" (med CD) og en "Arbeidsbok", samt et nettsted med oppgaver og lærerressurser, men analysen er avgrenset til "Tekstbok" (unntatt CD) og "Arbeidsbok". Det tredje mest brukte læreverket, *Emma-permen*, er i fysisk forstand selvsagt ikke en bok men en perm som inneholder over 400 sider med kopieringsoriginaler. Målgruppa er «analfabeter og kursdeltakere med svake lese- og skriveferdigheter», men også dem som ikke er kjent med det latinske alfabetet, samt personer med lese- og skrivevansker, ifølge forfatterne (2000:4). I tillegg finnes det også en CD med innspilte lesetekster, men til likhet med de andre læreverkene er den utelatt fra analysen.

Alle de tre læreverkene er bygd opp som såkalte 'bokstavprogram', dvs. som en systematisk gjennomgang av bokstavene, grafemene/fonemene, i en viss bestemt rekkefølge:

<i>Godt Sagt Alfa 1:</i>	s-a-m-e-l-i-n-o-r-t-k-p-f-d-g-b-v-h-j-u-y-æ-ø-å-c-q-w-x-z
<i>Emma-permen:</i>	m-a-t-e-r-o-s-i-h-n-k-b-l-å-u-p-g-f-j-d-v-æ-y-ø-c-w-x-z-q
<i>Ord:</i>	a-t-e-o-i-m-k-p-n-r-l-f-g-h-s-b-j-d-æ-ø-v-å-u-y-c-q-w-x-z

Som markert ovenfor, har analysen fokusert på sidene som dreier seg om vokalen/grafemet 'a' og konsonanten/grafemet 'b', som i alle tre læreverkene forekommer henholdsvis tidlig og omtrent midt uti bokstavprogrammene. For hver bokstav har alle tre læreverk en rimelig fast

oppbygning av innholdet på sidene, som både blir påpekt av forfatterne i lærerveiledningen og er åpenbar i læreverkene. *Godt Sagt Alfa 1* begynner alltid med en såkalt 'Fokusside' som viser bokstaven og en rekke bilder, og deretter to 'Bokstavsider' med rekker av bokstavkombinasjoner (ordformer) hvor den aktuelle bokstaven inngår. I skriveboka er det to sider avskriftøvinger som hører til bokstavsidene. Med jevne mellomrom, etter to eller flere bokstaver er presentert, kommer det til andre type sider i leseboka. Én er 'Store bokstaver', hvor versalen for de presenterte bokstavene blir introdusert med en eller flere sider. En annen er 'la-le-li'-sidene, med flere linjer med enkle konsonant-vokal-kombinasjoner. En tredje type er 'Lang og kort lyd', med to kolonner av ord med lang og kort vokal. Presentasjonen av to eller flere nye bokstaver, avsluttes med en side kalt 'Lange ord' som viser stavelsesdeling av ord, og deretter to lesetekster hvor ordene inngår. I skriveboka er det tilhørende sider med oppgaver med avskrift, lukeutfylling og/eller tekstoppgaver til de ulike sidene i leseboka. Det er også jevnlig sider med matematikk, men de er utelatt fra analysen (Hanssen 2010:14, 26, 30). I *Emma-permen* har hver bokstav vanligvis 15 sider, hvor de første syv eller åtte sidene er ment for deltakere «som ikke har noen lese- og skriveferdigheter», mens sidene fra og med åtte eller ni, er tiltenkt dem «som kan bokstavene og har "knekt koden"» (2000:7). Oppgavene på s. 1-5 bokstaven inneholder bokstaven isolert; på s. 6 og 7 enkeltord med bokstaven, og fra og med s. 8 er det tekster og/eller elementer fra dem. Det er omtrent de samme oppgavetypene som går igjen for hver bokstav (jf. 2000:4-5). I *Ord* har hver bokstavpresentasjon i tekstboka fire hovedelementer. På den første siden er bokstaven og et såkalt 'samtalebilde', en heldekkende illustrasjon på siden. Så kommer rader med 'ord som inneholder bokstaven', på samme og/eller neste side. Deretter kommer en side med flere små illustrasjoner som er 'lyttebilder', og til slutt en eller to sider med tekster som er 'leseøvinger'. I arbeidsboka er det fem eller færre faste øvelser for hver bokstav: bokstavforming, lytteøving, bokstavgjenkjenning, ordgjenkjenning, og lese- og skriveøvinger (Cappelen Damm 2010c:2; 2010d:1). Som tidligere nevnt er lærerveiledningene utelatt fra analysen (jf. kap. 3.5.1), men deres utsagn om læreverkene og lese- og skriveopplæring vil bli tatt i betraktning i drøftingen av læreverkenes syn på grunnleggende skriftkyndighet (kap. 5.3).

4.3.2 Klassene

Som nevnt (jf. kap. 3.4.2) har jeg observert to klasser ved hvert sitt større voksenopplæringssentra som har norskundervisning på alle nivåer. Her vil klassene blir kalt 'klasse A' og 'klasse B', og i teksten viser det til klassen som helhet med lærere og deltakere. Begge de to lærerne som svarte på spørreundersøkelsen (respondentene), underviser

hovedsakelig på fulltid i spor 1 'Alfabetiseringsmodulen'. De har henholdsvis arbeidet med grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne andrespråksinnlærere i omkring 15 og 5 år, og i tilsvarende tid med norskopplæring. Læreren i klasse A er utdannet allmennlærer og læreren i klasse B er utdannet i pedagogikk, og begge har studert fremmedspråksfag og fag innenfor 'norsk som andrespråk'. Læreren i klasse A har også tatt en videreutdanning i lese- og skriveopplæring for voksne. Ingen av dem har arbeidet med grunnleggende lese- og skriveopplæring for andre innlærergrupper enn voksne andrespråksinnlærere.

Klasse A består av 11 deltakere og hovedlæreren (respondenten) deler på undervisningen sammen med en annen lærer. Begge to hadde undervisning i løpet av uka, for det meste hovedlæreren, men i analysen vil det ikke skilles mellom dem – når de underviser er de 'læreren'. Klassen har også en assistent som behersker to av morsmålene blant deltakerne og er tilstede én dag i uka som 'språkhjelper'. Klassen er én av flere klasser for muntlig norskopplæring og grunnleggende lese- og skriveopplæring på skolen, opplæringen er organisert ut fra en lokal versjon av læreplanens alfabetiseringsmodul. Da observasjonen ble gjort hadde deltakerne gått i klassen i omtrent et halvår, og i lesingen og skrivingen var de på ulike nivåer, med deltakere som ikke hadde knekt lesekoden, noen som hadde knekt den relativt nylig, og med noen som kunne lese på et annet skriftspråk og vær i ferd med å lære det norske. Klassen har 'norsk' på timeplanen de fire timene hver formiddag, og timene er ikke noe videre spesifisert. Men de to lærerne har hver sine aktiviteter som de regelmessig gjennomgår når de har klassen. Og i de to ukentlige timene hvor de har språkhjelperen, arbeider de som regel kun med leseopplæring, forteller hovedlæreren. Ellers har de vanligvis både muntlige og skriftlige aktiviteter i løpet av en time. Hver uke arbeider de også med et bestemt tema, både i de muntlige og de skriftlige aktivitetene, og i den observerte uka var temaet 'helse'.

Klasse B består av 8 deltakere. Egentlig er det ikke en egen klasse, men en derimot en gruppe innad i en større spor 1-klasse på nærmere 20 deltakere totalt, som respondenten og to andre lærere daglig ruller på å undervise. Alle tre hadde undervisning i klassen i løpet av uka, men det er ikke nødvendig å skille mellom dem som personer og hver og en vil kun kalles 'læreren'. Det finnes flere spor 1-klasser på skolen, men de er på et relativt høyere nivå og det er kun i denne klassen at det finnes en egen gruppe for analfabeter og «rest-kategorien» av deltakere som av andre årsaker har langsom progresjon, forteller de tre lærerne. På tidspunktet da klasseromsobservasjonen ble foretatt, hadde deltakerne i klasse B gått i denne gruppa i både kortere og lengre tid – noen kun et par-tre måneder, andre i nærmere ett år eller mer, og én deltaker var snart på sitt fjerde år i gruppa. En deltaker hadde gått der tidligere, siden gått ut i

arbeid, men nå kommet tilbake pga. at arbeidsgiveren hadde krevd at vedkommende måtte lære å lese og skrive. Opplæringsforløpet for gruppa som klasse B utgjør, er lagt opp som faste 'runder' på et halvt skoleår, hvor hver runde utgjør og organiseres som en gjennomgang av *Godt Sagt Alfa 1*. Lærerne kaller derfor klasse B for 'rød gruppe', etter fargen på omslaget til *Alfa 1*, mens den resterende delen av klassen er 'lilla gruppe', etter fargen på omslaget til *Godt Sagt Alfa 2* som de benytter. Klasse B har en fast timeplan hvor det hovedsakelig skilles mellom skriftlig og muntlig opplæring, med tre timer lese- og skriveopplæring og én time muntlig norskopplæring hver formiddag, unntatt fredager hvor hele klassen, dvs. begge gruppene, har fire timer med felles stasjonsundervisning/-aktiviteter, bl.a. spill, gruppearbeid, praktiske oppgaver og data. Innholdet i undervisningen i klasse B er delt etter skillet mellom muntlig og skriftlig opplæring. Timene med muntlig norsk tar utgangspunkt i tema og i denne uka var det 'natur'. I timene med lese- og skriveopplæring handler det i hver uke om én eller flere utvalgte bokstaver og bokstavene de arbeidet med i denne uka 'Ææ', 'Æø' og 'Åå'.

I spørreundersøkelsen oppgir begge de to lærerne (respondentene) at de er 'verken fornøyd eller misfornøyd' med omfanget og kvaliteten av undervisningsmateriell for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I klasse A bruker de læreverket *Ord* (Alver & Dregelid 2010), men kun 1-3 dager i måneden. Det meste av undervisningsmaterialet er i stedet forskjellige typer materiell som er produsert av dem selv og/eller kollegaer. Noe av det ligner et læreverk og «skal antagelig føre frem til en ny alfabok», mens et annet er «hverdagssjanger-undervisningsmateriell» som bygger på autentiske tekster, og selv har hovedlæreren skrevet flere lettlest-historier som også brukes i klassene. I tillegg er det også laget materiell på noen av morsmålene, bl.a. oversettelser av autentiske tekster, historier og fortellinger, og sammenligninger av lyder i språkene. Klassen bruker iPad nesten daglig, både for bruk av app'er som hovedlæreren lager innholdet til, og for å ta bilder som brukes som utgangspunkt for videre aktiviteter, bl.a. av autentiske tekster og fra ekskursjoner med klassen. Av og til, ca. 1-3 ganger i måneden, er også deltakerne med på å produsere materiell, f.eks. tekster om seg selv. I de observerte timene i klasse A, hadde deltakerne som oftest hver sin mappe til ark og en linjert skrivebok fremme på pulten sin (jf. appendiks A1, A2).

I klasse B brukes som nevnt læreverket *Godt Sagt Alfa 1* og det så å si daglig. Men de bruker også *Emma-permen* (Novak & Lassen Berggren 2000) omkring én dag i uka, oppgir læreren i spørreundersøkelsen, og i løpet av observasjonsuka brukte klassen også kopier fra læreverkene *Alfatrinn* (Sletten 2000) og *Ord* (Alver & Dregelid 2010), da med de to andre lærerne. Også denne læreren oppgir at hun produserer mye undervisningsmateriell selv og bruker det ofte,

«som supplement til lærebøkene». Hun nevner lesetekster, oppgaver, ‘ukas ord’, og læringsspill. Av og til (‘1-3 ganger i måneden’) brukes det også autentisk materiell, f.eks. oppskrifter og timekort, og en gang i blant (‘1-5 ganger i halvåret’) skjønnlitterært materiell i form av eventyr. Av digitalt materiell oppgis det at de av og til bruker oppgavene som finnes på nettressursen til *Ord*, samt en digital bildeordbok som følger med boka *Godt Sagt 1 Bildeordbok* (Hanssen 2000, 2011), som er klassens læreverk i timene med ‘muntlig’ norsk. I de observerte timene i klasse B, hadde deltakerne som oftest *Godt Sagt Alfa 1* og en skrivebok med støttelinjer fremme på pulten sin (jf. appendiks B1, B2).

4.3.3 Kodeknekking – i undervisningsmateriell og i undervisning

Analysen av læreverkene og bruken av undervisningsmateriell i forhold til kategorien ‘kodeknekking’, har undersøkt om materialet innehar og blir anvendt som ressurser for aktiviteter med selve skriftkoden og den rent tekniske avkodingen og kodingen av den, som bokstavlæring, fonemanalyse, skriftforming, staving, avkodingsteknikker og -strategier, og andre aktiviteter med fokus på skriftspråkets strukturelle konvensjoner og mønstre.

Godt Sagt Alfa 1

I *Godt Sagt Alfa 1* tilbyr omtrent hver eneste av de utvalgte sidene i leseboka og i skriveboka et materiell for kodeknekking. En del av disse ressursene dreier seg om den aktuelle bokstaven og dens grafem og fonem. ‘Fokussidene’ i leseboka (s. 8, 87) retter nettopp fokus mot bokstaven, med grafemet i minuskel som overskrift og en rekke med bilder som alle viser til ord som har fonemet i en tydelig posisjon og som dermed kan brukes for lære å identifisere fonemet (fonemanalyse). I skriveboka er det flere sider for skriftformingen av det nye grafemet, med modeller for avskrift og støttelinjer (s. 7-8, 68-69). Det er også viet egne sider til presentasjonen av bokstavens versal, i leseboka (s. 37-39, 94) og i skriveboka (s. 28-30, 73). Ved det første lesematerialet for bokstaven, ‘bokstavsidene’ (s. 9-10, 88-89), blir det også gitt ressurser for å fokusere på det nye grafemet og fonemet, med grafemet som overskrift og noen bildene fra fokussiden øverst og nederst på siden, som assosiasjonsfigurer for å huske hva slags lyd grafemet viser til. Det samme finner man på de tilhørende sidene i skriveboka (s. 7-8, 68-69).

En stor del av sidene i leseboka fokuserer eksplisitt på ulike avkodingsteknikker og -strategier. På den første bokstavsidene for ‘a’ (s. 9) har et uthevet felt som nærmest illustrerer og gir en formel for synteseteknikken for avkoding, dvs. lydering og sammentrekning: «sssss-aaaaa = sa». Ordformen på disse bokstavsidene, samt for ‘b’ (s. 88-89), er også konstruert for synteseøving, da de består av bare kjente bokstaver, er lydrette og med lyder som kan forlenges,

og er korte og uten konsonantforbindelser (jf. Kulbrandstad 2003:117). For øvrig består også resten av ordformene i bøkene, kun av bokstaver som er presentert og dermed skal kunne avkodes. Sidene kalt 'lang og kort lyd' (s. 41, 95) gir et utgangspunkt for å rette oppmerksomheten mot avkoding av ord med dobbel konsonant, mens siden kalt 'lange ord' (s. 96) gir 'formler' for avkoding av flerstavellesord, samt lydstridige ord. I tillegg er det også de såkalte 'la-le-li'-sidene med rekker av enkle konsonant-vokal-forbindelser (s. 36, 93), som tilbyr ressurser for mengdetrening av stavelleslesing, som kan bygge opp en ortografisk identitet av disse stavelsene og muliggjøre syntese med større enheter enn enkeltbokstavene.

Materiellet for aktiviteter med skriving i skriveboka, er hovedsakelig for avskrift i form av skriftforming (s. 7-8, 28-30, 68-69, 73) og skriving av gitte ordformer (s. 32). Men det finnes også noe materiell som tvert imot krever at man ikke skal gjør avskrift, men i stedet skal huske og kode noen av de eksakte ordformene man har lest i leseboka – en slags individuell diktat. Det er koding av et utvalg av vokal-konsonant-forbindelsene (s. 27, 72), hvor «Elevene fyller ut lukene uten å se i Leseboka» (2010:54, 81), og det er koding av ord fra en lesetekst (s. 74). Men sistnevnt kan også måtte bli et materiell for avskrift, ifølge veiledningen: «Dere leser setningene høyt. – Elevene skriver svar individuelt, men de må nok se i Leseboka» (2010:82).

Emma-permen

Emma-permen er også et undervisningsmateriell som gjennomgående tilbyr ressurser for aktiviteter innenfor kodekneking. For det første er det en rekke sider med ressurser for aktiviteter omkring den aktuelle bokstaven, og dens bestanddeler. De fem aller første sidene for hver bokstav, viser grafemet i minuskel (s. A-1–A-3, B-1–B-3) og versal (s. A-4, A-5, B-4, B-5) og tilbyr ulike aktiviteter for å arbeide med deres form. Skriftforming av minuskler og versaler er det også egne ressurser for på en rekke av de andre sidene, med utgangspunkt i alfabetet (s. A-5, A-10, A-12, B-5) og tekster (s. A-14, B-14). Det finnes også materiell som fokuserer på å gjenkjenne grafemer, i enkeltord og setninger (s. A-6, B-6, B-13), i alfabetet (s. A-11, A-14) og i tekster (s. A-8, B-8). For bokstavens fonem er ressursene derimot mindre. Ved introduksjonen av bokstaven (s. A-1, B-1), er det eneste man identifisere fonemet med en enkel tegning av henholdsvis 'appelsin' og 'barn'. Neste anledning for å arbeide med fonemanalyse, er ut fra en relativt lang tekst (s. A-8, B-8) som man kan lytte til og identifisere det aktuelle og de tidligere lærte fonem. For 'b' finnes det en til ressurser for fonemanalyse, i form av en tabell/rutenett hvor man skal sette kryss for å markere posisjonen til /b/ i ord man har fått høre opplest (s. B-11).

For de andre, tilbyr *Emma-permen* et materiell for å arbeide med avkoding. Mens de første ordene og setningene man møter kun er for grafemidentifikasjon (s. A-6, B-6), er det neste settet med enkeltord ment for avkoding, for det er først her «man **leser** ord med de bokstavene man har lært» (2000:5, forfatterens utheving). I følge lærerveiledningen er *Emma*-materialet i prinsippet «lagt opp etter en metode der man går fra innlæring av enkeltlyder til å byge opp ord og setninger (såkalt syntetisk metode)». Men det skal også være mulig å benytte en analytisk metode på det, hvor man i stedet tar ordene og setningene som utgangspunktet (2000:7). De første ordene inneholder riktignok bokstavene som skal være lært, men i og med at det er reelle og ikke spesialkonstruerte ord, forekommer det også ukjente bokstaver ('mat', 'Adam', 'ta', 'male' og 'bil', 'salat'). Det samme gjelder også for leseteksten på påfølgende side (s. A-8, B-8), som er det andre avkodingsmaterialet for deltakere som enda ikke har lært alle bokstavene. Med dette materialet blir det med andre ord nødvendig å følge en analytisk metode i begynnelsen av leseopplæringen og knekke lesekoden med den. Med neste lesetekst (s. A-9, B-9) vil derimot synteseteknikken kunne øves, siden den er for «deltakerne som kan bokstavene og har "knekt koden"» (2000:7). For dem er det også et fast side med «ord som kan by på lesetekniske problemer» (2000:5), som ved både 'a' og 'b' retter fokus på avkoding av enkel og dobbel konsonant / lang og kort vokal (s. A-11, B-11), og sider for analytiske avkodingsaktiviteter, med å telle ord og setninger i en tekst (s. A-13, B-13) og markere ordskillen i sammenskrevet tekst (s. A-15, B-15).

For det tredje, finnes det materiell for å arbeide med ulike skriveaktiviteter. Hovedsakelig er det skriftforming av bokstaver (s. A-3, A-5, B-3, B-5), og avskrift av ord (s. A-7, A-10, A-13, B-7, B-10, B-13) og tekster (s. A-14, A-15, B-14, B-15). Men det er også noe materiell for øve på koding uten avskrift, med diktat av tallord (s. B-14) og noen oppgaver for 'fri' skriving av eget navn (s. A-13, B-11), personnummer (s. B-12), og ord som er kjent fra tidligere (s. A-15, B-15).

Ord

Til likhet med de andre læreverkene, består *Ord* gjennomgående av ressurser for å arbeide med bokstavens grafem og fonem, og avkoding og koding av skrift. Bokstavens grafem, i både minuskel og versal, står som overskrift for bokstavens første side i tekstboka (s. 20, 64) og minuskelen er uthevet i alfabetet som løper nederst på alle sidene i leseboka (s. 20-21, 64-67). De første sidene i arbeidsboka gir en modell og støttelinjer for skriftforming av det enkelte grafemet (s. 17-18, 94). Allerede på den første siden i leseboka møter man også grafemet i en større sammenheng, i ordene som er gitt nederst på siden og for 'b' også i illustrasjonen på

siden ('BANK', 'BUSS'). I arbeidsboka er det også materiell for å gjenkjenne grafemene i ord og tekst («Ser du a?» s. 19, «Ser du B og b?» s. 95) og for å oppfatte (analysere) dem som bestanddelene av ord («Hvor mange bokstaver?», s. 20). Bokstavens fonem kan man få høre og identifisere ut fra det såkalte 'samtalebildet' på første side i leseboka (s. 20, 64), hvor mange av objektene og hendelsene viser til ord som innehar det aktuelle fonemet. I arbeidsboka er også ett av disse objektene gitt assosiasjonsfigur til de første aktivitetene med grafemet (s. 17-18, 94). En annen ressurs for bokstavens fonem, er det såkalte 'lyttebilde' i tekstboka (s. 21, 65) og 'lytteøving' i arbeidsboka (s. 19, 95), med illustrasjoner som viser til ord som både har og ikke har det aktuelle fonemet. I arbeidsboka forekommer også grafemet sammen med illustrasjonene, og tilbyr en ressurs for å konkret forbinde fonem og grafem med hverandre, ved å sette strek mellom de to bestanddelene av bokstaven.

Materiell for avkodingsaktivitet blir gitt allerede på den første siden av leseboka, med elementet 'ord som inneholder bokstaven', som er henholdsvis to (s. 20) og fem (s. 64) enkeltord hvor den nye bokstaven forekommer tydelig og/eller frekvent i ordet. Ikke alle av de øvrige bokstavene er kjente, og intensjonen er heller å avkode ordene ved å identifisere de grafemene man gjenkjenner («Se på ordene. Finn a/b») og være med og lydere de bokstavene man kan, sammen med læreren som leser hele ordet (jf. instruksjonene i margin, s. 20, 64). For 'a' er dette det eneste lesemateriellet i tekstboka, mens for 'b' finnes det også en 'leseøving' over to sider (s. 66-67) med flere ord, noen substantivfraser, og en liten tekst som inneholder 'b' og andre bokstaver som er kjente. Det er med andre ord et materiell for å øve synteseteknikk, men også for automatisering og helordslæring, i og med at ordene gjentas flere ganger. I arbeidsboka er det også materiell for å gjenkjenne og avkode ordene som visuelle helheter («Ord og bilde» s. 20, «Like ord» og «Finn ord» s. 96). Materiellet for skriving og koding i arbeidsboka er færre, og for 'a' kun skriftformingen (s. 17-18). Men senere i bokstavprogrammet, gis det muligheter for både 'fri' skriving og koding av fonem til grafem («Skriv fem ord med b», s. 97) og avskrift av gitte ord («Skriv», s. 98). I sistnevnte er det ikke bare ren kopiering, for materiellet krever også arbeid med den syntaktiske (ordrekkefølgen) og formelle (skriveretning, 'på linje', mellomrom, punktum) kodingen av ord til setninger.

Klasse A

I klasse A forekom lese- og skriveaktiviteter innenfor kategorien 'kodeknekking' med bruken av *Ord*, men mest av alt med bruken av egenprodusert materiell. Noe av materiellet dreide seg eksplisitt og kun om disse aktivitetene, mens med annet materiell var kodeknekkingen en del av en annen aktivitet.

Aktiviteter med bokstavens grafem og fonem, forekom blant annet med bruken av *Ord*. De var ikke gitt i tekstboka eller arbeidsboka, men ble derimot skapt med utgangspunkt i et samtalebilde fra sidene om bokstaven 's' (lesebok s. 62, jf. A8). Aller først ble grafemene for 's', versalen og minuskelen, skrevet opp på tavla av læreren og klassen ble bedt om å si hva bokstavene heter. «Stor 's', liten 's'», svarte en av deltakerne. Deretter gikk klassen gjennom hverandres navn og hørte etter fonemet /s/ i dem. Så ble samtalebildet av en kvinne og en mann som er i en møbelbutikk hvor det henger plakater med 'SALG!' og 'Tilbud', tatt opp på storskjerm. Læreren spurte klassen om de kunne se noen ord med 's' der. Flere i klassen svarte da umiddelbart «Salg», dvs. grafemet 's' som er synlig på bildet, og deretter ord med fonemet /s/, «seng», «sofa», «stol», «skap». Etterpå ba læreren om flere ord fra bildet, som ikke trengte å være med /s/. En annen aktivitet med fonemene og grafemene, var knyttet til en pardiktat (A3) hvor det ble brukt bokstavbrikker (A4) og programmet 'Skoleskrift' på iPad (A5), sammen med lister med enkeltstavelser og noen ord (A17). I parene skulle den ene lese opp ordformene, mens den andre måtte lytte, identifisere fonemene og så finne grafemene blant bokstavbrikkene, og sette dem sammen. 'Leseren' sjekket om det var riktige bokstaver og hvis ikke ble ordformen lest på nytt – oftest med enda tydeligere lydering. Når den riktige kombinasjonen av bokstavbrikker var funnet, ble bokstavbrikkene brukt som modell for skriftforming og innføring av ordene på arket. Senere ble de samme ordformene skrevet med Skoleskrift-programmet, hvor deltakerne kunne få høre fonemet for hvert grafem de tastet inn, samt syntesen av dem. For enkelte deltakere ble dette også en aktivitet for å arbeide med minuskler og versaler, da bokstaven på tastaturet er i versaler mens ordformene var skrevet med minuskler (jf. A5). Et annen ressurs som ble anvendt for å rette fokus mot bokstavens fonem, var den fargekode som læreren anvendt på fleste av ordene hun skreiv på tavla (f.eks. A18), med rødt for vokal, blått for konsonant, grønt for stumme konsonanter, og svart for konsonantforbindelser som 'skj', 'kj', 'ng'. Denne koden var tydeligvis kjent i klassen, da den ikke ble påpekt eller forklart, unntatt ved nye ord, hvor f.eks. 'vondt' ble skrevet med grønn 'd' og læreren påpekte at man skriver men ikke uttaler 'd'.

Aktiviteter med koding av tale til skrift, forekom hovedsakelig med egenprodusert materiell, i papir og på tavla. Med utgangspunkt i samtalebildet fra *Ord* og ordene de sa om det, skreiv klassen etterpå en fellestekst (A8). Læreren spurte klassen hva de kunne skrive om bildet, og deltakerne kom med forslag. Læreren skreiv på tavla, deltakerne på et linjert ark med det samme bildet på. Første setning de ble enige om, var 'De kjøper seng'. «Husker dere hvordan vi skriver 'de'?', spurte læreren. En deltaker svarte «d», og læreren sa at de måtte huske å skrive stor 'd'.

En annen sa så «e», og læreren svarte at det var riktig og at man skal skrive 'e' selv om man sier /i/. Slik fortsatte kodingen av teksten, med diktering og staving fra deltakerne, og ved at læreren påpekte og/eller tok hånd om spesielle konvensjoner for koding, f.eks. 'kj', 'ng' og tegnsetting. Deltakerne gjorde avskrift av teksten fra tavla underveis. Noen ganger ba også læreren deltakerne om å forsøke å skrive ordet selv på arket, før hun skreiv det på tavla. Læreren uttalte ordet tydelig, flere ganger, og sa hvor mange bokstaver det skulle være. Når teksten var ferdig, gikk læreren rundt og kikket på deltakernes avskrift. De fikk tilbakemeldinger på bruken av punktum, «Ja! Flotte punktum», «Kan du også huske punktum?», bruk av stor bokstav og skriving på linja. Ut fra fellesteksten som ble produsert, laget læreren senere en lukediktat (A10) hvor seks enkeltord var utelatt fra teksten og skulle kodes. Først ble hele teksten lest høyt noen ganger, i kor og av enkelte, og deretter fikk deltakerne ett minutt til å sitte og «se på teksten». De fleste så på tavla og teksten, noen leste høyt for seg selv, og en deltaker jobbet iherdig med å skrive av teksten i boka si. Deretter ble teksten tatt bort og lukediktaten delt ut. Deltakerne fikk jobbe i par med å prøve å finne ut av hvilke seks av de totalt 23 ordene som manglet og hvordan de skulle kodes. «De kjøper *salg*. Han *brofer* sengen», skreiv to deltakere til slutt, etter å ha uttalt ordene gjentatte ganger for hverandre og forsøkt å skrive dem på ulike måter. Andre gjorde avskrift fra arket hvor de selv hadde skrevet teksten i tidligere time, og fra et annet ark de hadde fra før med ord for møbler. Lukediktaten ble således et materiell både for avskrift og/eller 'fri' koding ut fra eget talespråk. I timene hvor klassen hadde 'språkhjelper', skulle de aktuelle deltakerne fylle ut en ordliste (A7) med ord fra en tekst på norsk, til henholdsvis arabisk og somali. Språkhjelperen stavet ordene for dem, og/eller skreiv de på tavla, og deltakerne kodet selv eller gjorde avskrift. I løpet av alle timene, hendte det også ofte at deltakerne spontant ba norsklæreren om å vise kodingen av et ord på tavla. For eksempel i en muntlig aktivitet om sykdom, ble læreren bedt om å skrive 'kvalm' og 'hoster', og i et annet tilfelle spurte en deltaker om hvordan navnet til læreren skrives. Kodingen ble da demonstrert, lyd for lyd og med den nevnte fargekoden. Hver morgen hadde også klassen en fast skriveaktivitet på tavla, hvor dagens dato først ble kodet i ord ut fra et digitalt tavleark med ord for dager og måneder, samt noen årstall i tall (A15). Deltakere kom opp og kodet sammen de ulike elementene, samt skreiv tallet, til dagens dato. Deretter ble denne varianten for koding av dato, omkodet av læreren til den rene tallvarianten og deltakerne gjorde avskrift av den i deres egne kalendere (A14). Hver morgen var det også en skriveaktivitet med å kode sitt eget navn, ved å signere oppmøtelista (A12) som ble sendt rundt.

Aktiviteter med avkoding forekom også hovedsakelig med egenprodusert materiell, og innebar både helordslesing/ordgjenkjenning, synteseøving og mengdelesing. På det digitale kalenderarket (A15) er hver av ordformene enkeltelementer som måtte håndteres som en helhet. Ordene er også markert med ulike farger. Læreren og/eller klassen sa datoen, og så måtte den som skulle kode den, finne de rette ordene og flytte de opp til toppen. Alle deltakerne som gjorde dette i løpet av uka, fant hurtig ordene, noe som tyder på de avkodet (gjenkjente) dem som visuell helheter. Med bruken av oppmøtelista (A12), samt ukeplanen (A14), forekom det tydeligvis også helordslesing av ordformene for ukedagene, samt sitt eget navn. Da ukeplanen ble utdelt, gikk klassen gjennom den ved å peke på hver ordform og uttale, avkode, dem i kor. Oppmøtelista gikk relativt raskt rundt i klassen, og alle signerte i riktig celle, dvs. de hadde gjenkjent ordformen for den aktuelle dagen og sitt eget navn. Klassen arbeidet også med å gjenkjenne noen av ordformene fra fellesteksten, i en bokstavvrimmel (A9) hvor syv gitte ord fra teksten var gjemt i et rutenett av ulike bokstaver. En av deltakerne gjenkjente og markerte også enda et ord, 'takk'. I tillegg til den nevnte pardiktatene og bruken av Skoleskrift, hvor klassen arbeidet med syntese av korte bokstavkombinasjoner, forekom det også synteseøving med bruk av stavelse- og ordbrikker (A17). I grupper skulle så deltakerne avkode og sette sammen brikkene til ord og uttrykk som de hadde arbeidet med muntlig først. Brikkene ble først avkodet enkeltvis, noen direkte, andre gjennom lydering, og ble deretter satt og trukket sammen med andre brikker: «in – flu – en – sa». Det ble også anvendt materiell for avkoding, som ikke dreide seg om en særskilt avkodingsstrategi eller teknikk, men heller ble brukt for ren lesetrening. Fellesteksten (A8) ble lest gjennom flere ganger både høyt i fellesskap og individuelt. Til iPad'en hadde læreren laget en dialog (foto A19) ut fra temaet om sykdom, hvor hver replikk også kunne høres ved å trykke på høyttaler symbolet. Dette satt deltakerne med i par og hørte replikken mens de forsøkte å lese med, gjentatte ganger for hver replikk. De av deltakerne som kunne hadde knekket lesekoden, arbeidet også med å lese en lengre lesetekst (A6) høyt sammen med språkhjelperen.

Klasse B

Lese- og skriveaktiviteter innenfor kategorien 'kodeknekking' forekom sammen med det meste av undervisningsmateriellet som var i bruk i klasse B. Undervisningsmateriellet var hentet fra *Godt Sagt Alfa 1*, leseboka (B3, B4, B6, B15) og skriveboka (B7), arbeidsboka for *Ord* (B8-13) og læreverket *Alfatrinn* (B5), eller var laget av lærerne selv. Som tidligere nevnt, var bokstavene 'æ', 'ø' og 'å' selve temaet for lese- og skriveopplæringen denne uka og mye av materiellet og aktivitetene innenfor kodeknekking dreide seg om dem.

Aktiviteter med **fonemene** for enkeltbokstavene, fremkom med alle sidene i leseboka for *Godt Sagt Alfa 1*. Aktivitetene med fokussiden (B3), bokstavsidene (B4), og 'la-le-li'-siden (B6), ble aller først innledet med at enkeltbokstaver ble skrevet opp på tavla etter rekkefølgen i bokstavprogrammet, og fonemet for hver bokstav ble uttalt høyt i kor. Før fokussiden og bokstavsidene, ble alle bokstavene gjennomgått, mens for la-le-li-siden var det kun vokalene. Med bruken av fokussiden (B3), ble ordene for bildene uttalt høyt i kor, med lang og 'tydelig' /å/-lyd: «såååpe...lååås», og blant en del også «ååå-te» ('8'), med det ble raskt korrigert av læreren. På bokstavsidene (B4) leste deltakerne hver sine linjer høyt, og læreren korrigerte og veiledet: «Her sa du ge-ås, ge-ås», «Hør!: må – le», «Tenk nummer en, hvilken bokstav er det?». Kommentar til fonemene kom også fra en av deltakerne selv, som etter å ha lest, pekte på 'u' på tavla og sa «Den, den – ikke bra!». Etter én gjennomgang av bokstavsidene, ble den tatt om igjen: «Vi tåler en runde til med dette. Vi må klare å-lyden», sa læreren til klassen. Introduksjonen til 'la-le-li'-siden (B6) var: «Her er alle vokalene som dere skal trene på i dag». Også med dette materiellet leste deltakerne hver sin linje høyt. Her ble det også snakk om hvilke fonemer som var «vanskelige», først av læreren som talte dem opp, «u-æ-ø-å! Fire vanskelige», og så en deltaker som telte og så sa: «fem vanskelige!». En annen pekte på de siste stavelsene og sa «Til her blir det vanskelig», og læreren ga da en tydelig uttale av vokalene i dem: «æ – ø – å!». Med siden Stor og små bokstaver (B15) var aktiviteten fokusert på diftongen /øy/ og vokalene /ø/ og /å/, som alle er frekvente på denne siden. Læreren leste først de tre første ordene 'Øyvor', 'Øyfrid' og 'Øydis' høyt og sa etterpå: «Ja, det er vanskelige damenavn», og skreiv så opp 'øy' på tavla og forklarte så at det var én lyd (/øy/), ikke to (/ø-y/). Først ble alle ordene lest i kor, og så skulle deltakerne lese noen ord hver høyt. Når en deltaker skulle lese 'Øystein', supplerte læreren raskt med «/øy/» når deltakeren begynte med «/ø.../». Motsatt begynte en som skulle lese 'Ørjan', med «/øy.../» og da sa læreren like fort: «Det er ikke 'øy'». Når denne aktiviteten ble avsluttet, sa en av deltakerne til læreren: «Det er vanskelig!», og læreren svarte: «Jeg vet det er vanskelige ord». «Ø – å, vanskelig!», sa deltakeren og snakket så med sin sidemann om at de to bokstavene var vanskelig. Av annet undervisningsmaterieell som det forekom fonem-aktiviteter med, var det særlig kopiene av oppgavene 'Hører du ø?' (B8) og 'Hører du å?' (B11) fra arbeidsboka for *Ord*, og en slags fonem-grafem-diktat (B14) som læreren selv hadde laget. Med de førstnevnte oppgaven uttalte læreren ordene som er illustrert og deltakerne sa si ja/nei om de kunne gjenkjenne det aktuelle fonemet eller ikke. Det som kan kalles en fonemdiktat, var et ark med 10 ord hvor bokstavene 'æ', 'ø' og 'å' var utelatt. Læreren uttalte hver av ordene, og deltakerne måtte ut fra det identifisere hvilket fonem som de skulle skrive grafemet for.

Aktiviteter med grafemene for bokstavene, skjedde blant annet med bruk av siden kalt 'Stor og små bokstaver' (B15) i leseboka *Godt Sagt Alfa 1*, og en kopi av siden 'Åå' fra læreverket *Alfatrinn* (B5). Forut for bruken av dette materiellet, tegnet læreren opp støttelinjer på tavla og innenfor dem de aktuelle grafemene (B16). Det ble vist og forklart hvordan de enkelte grafemene skulle formes. Etterpå skriver deltakerne grafemene selv, henholdsvis på dette arket og i en skrivebok med støttelinjer (B2). Interaksjonen underveis i aktiviteten, dreide seg også om grafemformene: «Den skal ned, ikke opp», «Runding over», og deltakernes forming av dem: «Nydelig! Du har skrevet så pent!». Klassen arbeidet også med å gjenkjenne grafemene i tekst, ut fra oppgavene Ser du ø? (B8) og Ser du Å og å? (B11) fra arbeidsboka for *Ord*. En annen type aktivitet med selve grafemene, var avskrift av tekst. Etter skriftforming av 'Ø', 'ø', 'Å' og 'å' ut fra siden 'Stor og små bokstaver', ble også personnavnene fra siden ført inn i skriveboka med støttelinjer (B2). I den ble det også gjort avskrift av en lengre tekst (B18), som én av de fire stasjonene på stasjonsundervisningen, hvor en annen stasjon også var avskrift, men da fra *Godt Sagt Alfa* til et tekstdokument på PC (B19).

Aktiviteter med koding av talespråk til skriftspråk i fokus, forekom i form av diktat. Materiellet for denne lese- og skriveaktivitet, var 'la-le-li'-siden i skriveboka for *Godt Sagt Alfa* (B7), bokstavbrikker (B17) og et ark med ti blanke linjer. For sistnevnte uttalte læreren 10 ordformer/stavelser som deltakerne skulle forsøke å skrive ned, bl.a. 'ly', 'øs', 'lår', 'løk', 'søra'. Med bokstavbrikkene (B17) skulle deltakerne konkurrere i to grupper om å kode ord læreren sa. Da de fikk brikkene, begynte den ene straks å sortere i vokaler og konsonanter, slik det tidligere var gjort når klassen arbeidet med bokstavene. På den andre gruppa hadde en skilt ut brikkene med 'æ', 'ø', 'å' og pekte på dem og sa: «Jobber den, den, den. Husker nå - tror jeg!». Diktaten var med reelle ordformer, både med og uten de tre vokalene, og noen fra *Godt Sagt Alfa 1*, f.eks. 'bær', 'ku', 'hår', 'lege', 'båt', 'alfa', 'hest', 'Åge'. Ett av ordene var verbet 'lære', hvor gruppa som kodet 'lærer' fikk "rett", mens den andre som kodet 'lare' fikk "feil". Sistnevnte protesterte og lurte på hvorfor de fikk feil og ikke den andre gruppa, og læreren forklarte da at «Dere har stor feil her [peker på 'a'], for det er vokaler vi øver på». Med bruken av skrivebokas 'la-le-li' (B7), var aktiviteten først diktat, ved at lærerne uttalte stavelsene som mangler og deltakerne kodet hver for seg. Etter femte linje fikk deltakerne beskjed om å fylle ut resten selv. Men etter litt, og deretter flere ganger, tipset læreren dem om en annen strategi: «Se nedover! Nå får dere hjelp av arket»; «Du ser det er et mønster, det skjer hele tiden. Ser du?»; «Bortover b-b-b-b.....[stopper på 'be'] ...nedover e-e-e-e. Det er jo samme!»; «Bortover!...Nedover!». Dette viste og forklarte også deltakerne hverandre. Men med dette

skiftet aktiviteten karakter, fra koding av fonem-grafem, til "kneking" av oppgave- og tekststrukturen og avskrift ut fra den. Å gjennomskue og kopiere denne strukturen ble også målet: «Du har forstått mønsteret. Bra!». Det eneste materiellet hvor aktiviteten med koding ikke bare var diktat eller avskrift, var oppgaven 'Skriv fem ord med ø' fra arbeidsboka for *Ord* (B9). Her sa læreren til klassen. «Du kan se her [oppgaven ovenfor], se i boka [*Godt Sagt Alfa I*], eller huske selv». Materiellet inneholder fem blanke linjer, men to deltakere forstod – og aksepterte – det først som at det var ord med fem bokstaver som de skulle skrive. «Fem bokstaver, ikke sant?», spurte den ene en stund ut i oppgaven. «Nei – ord kan ha to bokstaver, tre bokstaver...!», svarte læreren og pekte på de fem linjene og sa at det var fem *ord* de skulle skrive. Tilsynelatende forventet deltakerne at undervisningsmateriellet og lese- og skriveaktivitetene skulle dreie seg om bokstavene, og den metaspråklige bevisstheten om enheten 'ord' var ikke like sterk som for enheten 'bokstav'. Få av deltakerne gjennomførte aktiviteten med å 'huske selv', dvs. å selv velge og kode ord til skrift, men gjorde avskrift ord fra fokus- og bokstavsiden for 'ø': «øl – øre – høre – øv», fra oppgaven over «løker, såfør, løper» (opplest), eller av hverandre. Én deltaker gjorde ikke avskrift fra bøkene, men heller fra sin skrivebok med støttelinjer og delvis uten å se på noe, og kodet mer enn fem ord: «hører, kjøpe, rød, løper, bøker, løper, grønn».

Aktiviteter med avkoding av skriften, var foruten om de nevnte aktivitetene som fokuserte på avkodingen fonemene for enkeltbokstavene, aktiviteter som fokuserte på synteseteknikken og noe på helordslesing. Aktivitet med synteseteknikken, som for så vidt også forekom med bokstavsiden (B4), 'la-le-li'-siden (B6) og 'Stor og små bokstaver' (B15), forekom med oppgaven 'Ser du ø?' (B8), kopiert fra arbeidsboka for *Ord* (s. 115). Selv om dette egentlig var et materiell for grafemidentifisering, ble det også brukt som materiell for lesetrening i klassen. Hver deltaker leste et par-tre linjer hver høyt, og læreren kom med veiledning og korrigering til avkodingen: «Slapp av, ta en stavelse av gangen [...] En gang til: te – le – fon», «'m' og 'å', det blir 'må'», «/v/ og /i/, hva blir det?». En deltaker skal lese 'oktober' og sier: «Hjelp lærer!». Læreren svarer: «Ja, ja – jeg hjelper. Første bokstav, hva er det?». Eleven svarer «/o/», og læreren fortsetter: «Ja, og neste?», gjennom resten av ordet. Denne avkodingsstrategien ble også anvendt på oppgaven 'Finn ord' fra *Ord* (B9), hvor man skal markere ordskillet mellom ord som er sammenskrevet på en linje og telle ordene. Som nevnt i analysen av *Ord*, kan dette materiellet betraktes som en ressurs for å arbeide med å gjenkjenne ordene som visuelle helheter (helordslesing) inni mylderet av bokstaver. Et annet alternativ er å bruke synteseteknikken, slik klasse B hovedsakelig gjorde. Deltakerne lyder seg gjennom bokstav for bokstav, «la-la-lae-

læ-laer-lær-lærer» og satte strek. Men med ord som ikke er lydrette, ble ikke like lett identifisert med denne strategien. En leste «rrrr-øøøø» og satte så strek, før den stumme konsonanten 'd'. En annen leste 'jeg' lydrett som «jeee-g», og kjente det ikke igjen. Læreren sa da: «Se her, hva står det? Det er 'jeg'» og forklarte at vi skriver 'jeg' men sier /jei/. Avkoding av ordene som helheter, forekom derimot med bruken av oppgaven 'Like ord' fra arbeidsboka til *Ord* (B10, B12) og egenproduserte ordbrikker (B1) med personnavnene fra 'Stor og små bokstaver' (B15). Førstnevnte materiell ble brukt for å telle antallet like ordformer, og det ble rettet oppmerksomhet mot hvor lite og hva som skilte ordformer som 'kjører'-'kjøre', 'løper'-'løpe'. Når aktiviteten var avsluttet sa læreren: «Dette var liksom om å kjenne igjen ordene». De egenproduserte ordbrikkene ble brukt etter at klassen hadde lest siden med personnavnene. Brikkene ble lagt ut på bordet som klassen sa rundt, og så sa læreren navn og deltakeren skulle lese og finne riktig brikke. Her var deltakerne raske med å plukke ut brikkene, så tilsynelatende anvendte de en annen strategi enn den mer langsomme synteseteknikken.

4.3.4 Meningsskaping – i undervisningsmateriell og i undervisning

Analysen av læreverkene og bruken av undervisningsmateriell innenfor kategorien 'meningsskaping', har identifisert ressursene for meningsskaping (innhold, tema, bilder, språk, ordforråd, tekststruktur, aktiviteter/øvinger) i materialet og hvordan meningsskaping forekommer i undervisningen sammen med bruk av undervisningsmateriell.

Godt Sagt Alfa 1

I de utvalgte sidene av *Godt Sagt Alfa 1* finner man både elementer helt uten innhold og elementer med potensiale for meningsskaping. Men disse innholdselementene er der hovedsakelig for å rette fokus mot skriftkoden og avkodingen/kodingen av den, og primært ikke som ressurser for å forstå og skape mening ut av skriftkoden.

Bildene på sidene er der først og fremst for å fremheve formale aspekter ved skriftspråket, og får en semantisk funksjon først ved slutten av arbeidet med hver bokstav. På de innledende fokussidene i leseboka (s. 8, 87) er det rikelig med naturalistiske fargebilder med en relativt allmenn referanse, f.eks. 'appelsin', 'ananas', 'bil', 'blomst', selv om enkelt er noe mer spesielle ('anorakk', 'antenne', 'bjørn'). Sammenhengen mellom bildene, f.eks. 'benk' og 'bjørn', ikke åpenbar, men allikevel er bildene hver for seg en potensiell ressurs for å tilføre mening til de kommende lese – og skriveaktivitetene. Men de færreste av de tolv bildene på hver side tilbyr et ordforråd som er relevant for de etterfølgende sidene, unntatt 'bil', 'bok' og 'bein' som forekommer i leseboka (s. 88, 95, 96, 98) og skriveboka (s. 68, 69, 75). Funksjonen bildene har i lese- og skriveaktivitetene, er ikke primært å knytte mening til skriftspråket. På fokussiden er

bildene der for å gi lyden til grafemet som de står samlet under, og på de etterfølgende bokstavsidene i leseboka (s. 9-10, 88-89) og skriveboka (s.7-8, 68-69) er bildene tilstede for å påminne om lyden. I motsetning til de fleste større og mindre multimodale tekster hvor bilder står i en semantisk relasjon til skriften og tilbyr leseren en ressurs for finne skriftens betydning og mening, er disse sidene særpreget ved at forbindelsen mellom bilde og skrift heller er fonologisk. På sidene hvor versalene presenteres i sammenheng med navn (s. 39, 94), blir forbindelsen mellom bilde og skrift derimot semantisk, men da på et abstrakt og symbolsk plan. Her viser fotografiene av henholdsvis en kvinne, en mann og en globus til kategoriene mannsnavn, kvinnenavn og stedsnavn, og ikke personene eller stedene som teksten nevner. Først til slutt, ved lesetekstene som avslutter arbeidet med hver bokstav i leseboka (s. 42-44, 96-98), er bildene en konkret referanse for tekstens innhold og tilbyr ressurser for å forstå og skape mening ut av skriftkoden.

Ordforrådet gjennom de ulike sidene varierer mellom konstruerte nonsensord og konvensjonelt etablerte ord. Til likhet med de visuelle ressursene for meningsskaping, er de verbale ressursene for meningsskaping minst til å begynne med og mest komplette mot slutten av arbeidet med hver bokstav. På de aller første sidene for lesing (s. 10-9, 88-89) med hver nye bokstav, samt på 'la-le-li'-sidene (s. 36, 93), er en stor del av ordformene nonsens ord som er konstruert ut fra de bokstaven som er gjennomgått til da, f.eks. 'as', 'sasa', 'na', 'so', 'reb', 'giba', 'pe' og 'va'. Innimellom nonsensordene forekommer det riktig nok også bokstavkombinasjoner som korresponderer med konvensjonelle og betydningsbærende ordformer, f.eks. 'sa', 'ni', 'ro' og 'bar', 'base', 'ta', 'ti', men verken den visuelle (bildene) eller verbale (nonsensordene) konteksten tilbyr ressurser for å forstå og skape mening med disse ordformene når man leser de. Det er heller ingen semantiske eller tematiske relasjoner mellom disse ymse ordformene med betydning. Trolig er ikke det primære formålet med disse ordformene å tilby innlæreren en ressurs for å lære og oppleve lesing som meningsskaping, men heller å mestre det som kodeknekking. På de øvrige sidene er det hovedsakelig etablerte og betydningsbærende ordformer som forekommer, men også her er det formale heller enn semantiske hensyn som er tatt i valget av ord. Reelle merkevare-, person- og stedsnavn forekommer på sidene som omhandler versalene (s. 38, 39, 94), men primært som kategoriske eksempler på bruk av versalen og uten noen spesifikk referanse. Og som tidligere nevnt, er merkevarenavnene (logoene) strippet ned til bokstavene og er langt mindre gjenkjennelige som visuelle helheter. På sidene om 'lang og kort lyd' i leseboka (s. 41, 95), er reelle, meningsbærende ordformer også anvendt, f.eks. 'maler', 'tak', 'takk'. Men også her er de betydningsbærende ordformene

primært ressurser for å rette oppmerksomheten mot et formelt og teknisk aspekt ved skriftkoden og avkoding. Ressurser for å oppdage det semantiske aspektet ved dette fenomenet, betydningsforskjellene og –uklarhetene som kan skapes av enkelt-dobbel konsonant / lang-kort vokal, er kun to symboler som forteller om ordformen er riktig ('tommel opp') og feil ('tommel ned').

Når ordene etter hvert blir satt i en videre språklig sammenheng, i setninger og tekster, representerer det for så vidt en større ressurs for meningsskaping. Men som følge av det begrensede ordforrådet som de tilgjengelige ('lærte') bokstavene kan danne, blir ikke resultatet nødvendigvis meningsfullt. Setninger som «bilen bare bremsset. / bror brakk beinet. / besta bakte boller / bla-bla, sa bobo» kan karakteriseres som eksempler på såkalt "mus-i-mur-språk", dvs. setninger og tekster hvor sammenkoblingen av ord er motivert av formelle hensyn (f.eks. bokstavene *m, u, s, r*) fremfor det semantiske potensialet. I lesetekstene (s. 43-44, 97-98) har derimot skriftspråket både en form som kan avkodes og et innhold som kan gi mening, med støtte i konkrete bilder og illustrasjoner. Men i forarbeidet til lesetekstene, sidene kalt 'Lange ord' (s. 42, 96), er det de formale og lesetekniske aspektene ved teksten som innlæreren får ressurser til å imøtekomme, og ikke tekstens innhold. Først etter at lesetekstene og dermed de siste siden av en bokstavgjennomgang er lest, rettes fokuset for første gang eksplisitt mot skriftspråket som mening, i et par oppgaver om tekstens innhold på den siste siden i skriveboka (s. 33, 75).

Analysen av ressursene for meningsskaping i *Godt Sagt Alfa 1* viser at det ikke er innholdselementene det først og fremst står på, men heller den utnyttelsen og tilnærmingen til dem som læreverket legger opp til. Det semantiske potensialet for disse elementene avhenger naturligvis også av språket og bakgrunnskunnskapene som innlæreren møter teksten med, dvs. om innlæreren gjennom sitt muntlige språk og sine bakgrunnskunnskaper kan relatere seg til Eli, Viggo og Vinstra, og Siri som smiler, Nasir som leser, Bibis bil og klassen som har diktat – på en meningsfull måte.

Emma-permen

I *Emma-permen* er de potensielle ressursene for meningsskaping fordelt utover sidene for hver bokstav i et fast mønster, med knappe ressurser på de første syv sidene og flest – men allikevel få – muligheter for å forstå og skape mening ut fra de siste syv sidene. Å lese og skrive mer enn bare lyder og bokstaver, er med andre ord forbeholdt dem som «kan bokstavene og har "knekt koden"», og frabeholdt «kursdeltakerne som ikke har noen lese- og skriveferdigheter» (jf. Novak & Lassen Berggren 2000:7).

Emma-permen er ment til å brukes som en kopieringsoriginal og det kan være en av grunnen til at billedmateriellet er relativt fattig sammenlignet med de andre læreverkene. Alle illustrasjoner er tegninger i svart-hvitt, hvor den ene som skal illustrere 'familie' (f.eks. s. A-8) likner mer på et piktogram med fire stiliserte geometriske silhuetter og uten noen som helst detaljer. Det er kun ni forskjellige illustrasjoner i løpet av de 14 sidene, men to av dem går igjen i begge og trolig de alle bokstavene (s. A-10, B-10 'kvinne', 'mann'). De syv illustrasjonene som kan tilføre ny mening i arbeidet med den enkelte bokstav, er fordelt med henholdsvis tre ('a') og fire ('b') illustrasjoner på de syv første sidene, og fire ('a') og tre ('b') nye illustrasjoner på de syv siste sidene. Flere av illustrasjonene blir også gjenbruk to eller flere ganger, og hele seks ganger for illustrasjonen av 'barn' (s. B-1, B-7 –B-10, B-15). Funksjonen til den aller første illustrasjonen (s. A-1, B-1), er å gi lyden for den nye bokstaven, med 'appelsin' for /a/ og 'barn' for /b/. Illustrasjonene av appelsinen forekommer kun her og til dette formålet, mens illustrasjonen av 'barn' som nevnt kommer igjen og har til liket med de øvrige illustrasjonene primært en semantisk funksjon. Den ene semantiske funksjonen (og den eneste på de syv første sidene) er å stå som referanse for ord som skal skrives til på linjen ved siden av (s. A-/B-7, 10, 15), m.a.o illustrere betydningen av ordene. En annen funksjon, er å gi en illustrasjon av innholdet i lesetekstene (s. A-/B-8, 9), og den tredje og siste semantiske funksjonen er å symbolisere kategoriene 'kvinnenavn' og 'mannsnavn' (s. A-/B-10).

Det verbale språket i *Emma-permen* består kun av konvensjonelle ordformer og er gitt som enkeltord, setninger og tekst. Mye av ordforrådet gjentar seg i løpet av sidene og kretser omkring de samme emnene. For 'a' er det konsentrert omkring de semantiske feltene 'mat og måltid' (*mat, appelsin, ananas, kake, vaffel, kaffe, spise, kjøpe, ta, få, takk, sulten*) og 'familieliv' (*familie, mamma, pappa, mann, barn, vi, barnerom, passe, glad*), og for 'b' dreier det seg om 'barn' (*barn, baby, bror, bleier, barnehagen, bestevenn, (tre) år, leker, bade*). Dette ordforrådet framstår slik sett som en semantisk ressurs for å skape mening omkring disse tema, ved siden av å være resurser for kodeknekking med den aktuelle bokstaven. Det øvrige leksikalske ordforrådet har en mindre tydelig semantisk motivasjon, og forenes først og fremst i bokstaven (f.eks. *ape, male, and, taxi / bord, bil, brev, oktober, arbeider, båt*) og andre formelle egenskaper som dobbeltkonsonant (s. A-/B-11 *atten / klubb, gubbe, stubbe*) og versal (s. A-/B-10 *Ada, Albert / Beate, Bjørn*). Men ordforrådets meningspotensiale, er ikke bare betinget av at det har en betydning og et emne, men også at ordene har en form som kan avkodes i skrift og/eller er muntlig kjent for deltakeren. Flere av ordene på de første syv sidene som er for dem som ikke har læret alle bokstavene, inneholder flere bokstaver som enda ikke er

introdusert. Forut for 'a', er 'e' og 'm' introdusert, men ordene man møter på disse sidene inneholder andre bokstaver og bokstavkombinasjoner, f.eks. *passe, ta, Adam, sier, takk* (s. A-6, A-7) Ved 'b' er langt flere bokstaver kjent, men også her forekommer det hittil ukjente bokstaver på de første sidene med ord, f.eks. *bil, båt, klubb, buss, brev, baby, salat*. Om disse orden er i deltakerens ordforråd fra før og/eller blir gitt muntlig før og samtidig med lese- og skriveaktiviteten, vil de kunne gi mening. Men om ikke vil de trolig fremstå kun som rene ordformer, særlig siden det er få bilder å knytte de til. På de siste syv sidene, er også den språklige strukturen et potensielt hinder for at innlæreren skal kunne skape mening utover det å forstå enkeltordene som leses. Det er setninger med komplekse setningsledd og -strukturer («*Emmas mann heter Adam*», «*Bestevennen hans heter Bjørn*», «*Bjørn og Omar leker med en blå bil*», «*Skal vi kjøpe en kake til kaffen?*», «*Nå skal familien spise mat*», «*Der leker han med mange andre barn*»). Når det kommer tekststrukturen, er faktisk den 'forenklede' versjonen av leseteksten (s. A-/B-8) som har en narrativ struktur og fortelles i perspektivet av en anonym tredjeperson, mer kompleks enn den 'enkle' versjonen' (s. A-/B-9), som hovedsakelig består av direkte tale og er satt i en dialogstruktur som ligger tettere opp til et muntlig språk.

Noen av oppgavene og aktivitetene i materialet legger til rette for å knytte skriftspråket til et innhold og forstå det. I ett tilfelle er det også anledning for å skape mening med bruk av ens egne bakgrunn. For de første syv sidene er det én oppgave (s. A-/B-7), som går ut på at man først skal lese et sett av enkeltord og deretter skrive (av) noen av dem til et mindre sett av bilder, dvs. knytte ord (form) og bilde (innhold) sammen. Denne oppgaven kommer forut for den første leseteksten (s. A-/B-8), men det er i liten grad en aktivitet som forbereder leseren på innholdet i teksten, da de færreste av orden går igjen i teksten. Til denne leseteksten er det gitt en oppgave til lesingen, men den retter leserens fokus mot grafemene i teksten («Hvor er a? Hvor er m?», «Hvor er b? Hvor er t, e, r, h, k, n, i?») og da heller bort fra innholdet. I etterkant av lesetekstene, som ressurser for å gripe og bearbeidet innholdet, kommer oppgaven med å skrive ord til bilder to ganger til (s. A-/B-10, -15) og det blir gitt en forståelsesoppgave med setninger fra og om teksten som skal bekreftes/avkreftes med avkrysning på ja/nei og riktig/feil (s. A-/B-12). Til sistnevnte oppgave (s. B-12) er det også et spørsmål som eksplisitt henvender seg til deltakerens og hans (eller hennes) bakgrunnskunnskaper og -erfaring, som en ressurs for å tilføre teksten en større mening enn den bokstavelig gitte: «Har du barn? Bruker barnet ditt bleier?».

Analysen av de utvalgte sidene av *Emma-permen* viser et undervisningsmaterieell med ressurser for meningsskaping i form av et betydningsbærende og tematisk konsentrert ordforråd, med et innhold og emner som er relevante for voksne andrespråksinnlærere (med småbarn og i en

kjernefamilie), og noen oppgaver som retter fokus mot språkets innholdsside. Men uten relevante bakgrunnskunnskaper, ordforråd og språk, og i mangelen på illustrasjoner, fremstår det som vanskeligere å forstå og forestille seg den verden som *Emma-permen* handler om.

Ord

Det såkalte samtalebildet på første side i tekstboka (s. 20, 64) er kjernen for billedmateriellet på sidene i *Ord*. Det illustrerer en lokasjon og situasjon som inneholder en rekke objekter, aktører, handlinger, hendelser og andre detaljer, som er mer eller mindre knyttet til hverandre og tilsammen danner en helhetlig sammenheng. På de øvrige sidene i tekstboka og arbeidsboka finner man igjen enkeltelementer fra samtalebildet (og tidligere samtalebilder) og man møter de gjentatte ganger. For eksempel er illustrasjonen av *Ana, ananas, banan, appelsin* og *avis* på absolutt alle sidene for 'a', og på sidene for 'b' er det særlig *bil, blå, banan* og *buss* som går igjen. Disse bildene har da allerede en betydning og et innhold, som er gitt av samtalebildet og potensielt også av deltakerne selv gjennom den innledende samtalen som samtalebildet nettopp legger opp til. Funksjonen til bildene er både å gi lyd til den nye bokstaven, i og med tettheten av referenter for ord med det aktuelle fonemet, og å gi innhold til ordformene og tekstene, i og med det semantiske samsvaret mellom skrift og bilder.

Ordformene som utgjør språket på sidene for 'a' og 'b', er reelle og meningsbærende ord. For 'a', den aller første bokstaven i *Ord*, er ordforrådet begrenset til fem ord (*Ana, ananas, banan, appelsin* og *avis*) men som alle kan relateres til emnet 'dagligvarer' – unntatt aktøren 'Ana'. Til sidene for 'b' er ordforrådet mindre konsentrert omkring ett tema, men man finner flere ord om transport (*bil, buss, båt, fly*) – slik bildet også illustrerer. Som tidligere nevnt forekommer det ordformer som inneholder bokstaver som enda ikke er presentert, f.eks. *ananas, banan, appelsin, avis* og *blå, båt, buss, fly*, og som dermed ikke er kjent i skrift. Men med illustrasjonene i tekstboka (f.eks. s. 20, 64) og arbeidsboka (f.eks. s. 20, 95) kan disse ordene allikevel få et fullstendig innhold, selv om formen enda ikke er komplett. En god del av ordforrådet, særlig *ananas, appelsin, avis, Ana* og *bil, bok, buss, banan, barn, bak*, blir gjentatt flere ganger i løpet av sidene i begge bøkene og i ulike visuelle og verbale sammenhenger, og representerer således også en mulighet for å bli kjent med og bygge opp en forståelse av ordets innhold. I leseøvingen på sidene for 'b' i tekstboka (s. 66), forekommer noen av disse orden også med adjektiv til og danner substantivfraser hvor ordets betydningspotensiale demonstreres, f.eks. «en bra bok». Denne leseøvingen demonstrerer også at to forskjellige språklige former kan ha et likt innhold, med «en bra bok» på den ene siden og «Boka er bra» på den andre (s. 66-67). Teksten i leseøvingen (s. 67) er illustrert med og omhandler en av

hendelsene fra samtalebilde. Innholdet i teksten har både konkrete referanser til hva som er synlig i bildet («Ana sitter i bilen. Mona sitter bak i bilen og leser en bok [...]») og hva man kan slutte seg til («[...] Boka er bra»). Den modellerer og tilrettelegger således for meningsskaping både som det å forstå hva ordene konkret betyr, og som det å konstruere en mening ut fra hva orden kan bety i en gitt sammenheng.

I arbeidsboka er det også enkelte oppgaver som dreier seg om skriftspråkets innhold og som gir innlæreren muligheter til å selv skape mening med bruk av skriftspråket. Allerede ved 'a' får innlæreren i oppgave å knytte skriftformer til et innhold, i oppgaven "Ord og bilde" (s. 20) hvor fire av ordformene og illustrasjonene som har vært hyppige i løpet av sidene skal knyttes sammen. Senere i bokstavprogrammet er det oppgaver hvor skriftspråkets form og innhold bare delvis er gitt, og må fylles av innlæreren selv, i oppgavene "Skriv fem ord med b" (s. 97) og "Skriv" (s. 98). I sistnevnte er 'jeg' de eneste innholdet som er gitt på den siste linjen og resten må bestemmes og skapes av skrives av innlæreren selv. Det samme gjelder for oppgaven "Ja eller nei?", hvor spørsmålene må leses, forstås og besvares i forhold til ens egen bakgrunn.

Sidene fra læreverket *Ord* tilbyr ressurser for meningsskaping i form av et helhetlig og gjennomgående billedmateriell, som gir skriftspråket et innhold og en referanseramme fra og med begynnelsen av. Med muntlig bruk av billedmaterialet i forkant av lese- og skriveaktivitetene, vil deltakeren også ha språklige ressurser som kan bidra til meningsskapingen – sammen med ens egen bakgrunnskunnskap og erfaringer med emner som dagligvarehandel og transport.

Klasse A

I klasse A forekom det lese og skriveaktiviteter innenfor meningsskaping i forbindelse med bruken av et egenprodusert materiell for temaundervisning, egenproduserte lesetekster, og samtalebildet fra *Ord* og det deltaker- og egenproduserte materialet som utkom av det.

I uka som klasseromsobservasjonen ble gjennomført, arbeidet klassen som nevnt med temaet 'sykdom', både muntlig og skriftlig. Uka før hadde temaet vært 'kroppsdeler' og det nye temaet bygget følgelig videre på det. De ti bildene og elleve setningene på arket med overskriften 'Jeg er syk.' (A16) representerer det sentrale innholdet og språket som det ble arbeidet med i denne temaundervisningen, samt det settet med fraser som utgjør dialog-teksten på iPad (A19) og som også er representert på tavla (A18). Temaet og språket ble innledet med en muntlig repetisjon av temaet fra forrige uke, før læreren så fortalte klassen at «Denne uken skal vi snakke om 'syk'» og delte ut arket 'Jeg er syk.' (A16) til hver deltaker. Deretter gikk læreren rundt fra

deltaker til deltaker og viste ett og ett av de ti bildene av sykdom, samtidig som hun uttalte den tilhørende setningen flere ganger for deltakeren, samt mimet sykdomstilstanden. Når bildet som viser en jente med feber gikk rundt og læreren uttalte «Hun har feber», sa en av deltakerne høyt ordet for ‘feber’ på sitt morsmål – et ord en ordform som likner det norske. En annen deltaker meddelte til læreren at hun hadde feber på lørdag og søndag. Med andre ord relaterte de to deltakerne uoppfordret sine språklige ressurser og bakgrunnserfaringer til materiellets form og innhold, og læreren ga hver deltaker en anledning til å etablere det aktuelle språket muntlig og relatere det til innholdet på bildene. Noen av deltakerne begynte også å se på og prøve å lese setningene på arket de hadde fått. I løpet av uka ble disse ti bildene og elleve setningene jevnlig repetert muntlig med ulike aktiviteter, totalt åtte ganger i løpet av de fire dagene. Innimellom dem, og forberedt med dem, forekom det syv ulike lese- og skriveøvinger med de samme bildene og/eller språket, som alle kan kategoriseres som aktiviteter innenfor ‘meningsskaping’. Den første skriftlige aktiviteten med temaet, var å lese og sette strek mellom setningene og bildene på "Jeg er syk."-arket (A16). Noen hadde allerede gjort dette ferdig i løpet av en muntlig introduksjonen, mens andre trengte lengre tid og flere forsøk både på å avkode og identifisere innholdet (bildet) til de nye ordene, dvs. ordene for sykdom. Avkodningen av de nye ordformene, var også det først målet for den neste leseaktiviteten, hvor deltakerne i grupper skulle avkode og sette sammen stavelse- og ordbrikker til sykdomsordene og –uttrykkene (A17). Men deretter skulle disse språkformene settes sammen med sykdomsbildene (jf. A16), og dermed fikk aktiviteten også et mål om å knytte et innhold til ordformene. Den andre delen av det språklige og tematiske innholdet i temaundervisningen, iPad-teksten med fraser for samtaler ved sykdom (A19), ble introdusert med en gjennomgang av de ulike frasene på tavla (A18). Læreren skreiv og leste opp «☺ Det går bra», og fortalte så at man også kan si ‘Det går fint’ – at det betyr det samme – og skreiv så «fint» under ‘bra’, mens klassen stavet ordet for henne. Deretter skreiv læreren den motsatt betydning, «Ikke så bra ☹», nederst og mimet ubehag. Til slutt ble «Hvordan går det?» skrevet øverst på tavla (også med stavehjelp fra klassen), og læreren sa at en ikke bare må si ‘Det går bra’, eller ‘Ikke så bra’, men at de også må «snakke ‘Hvordan går det?’». I forlengelsen av det fulgte hun opp med å fortelle at når noen sier ‘Ikke så bra’, når de er syke, så kan man si ‘God bedring’ til dem, og skreiv så «God bedring» på tavla. Kort etterpå sa en av deltakerne: «Ikke forstå!», og læreren forklarte da bruken av god bedring en gang til, med en syk meddeltaker som eksempel. En annen deltaker stilte også spørsmålet «Hilse og god bedring samme?» og fikk da en forklaring på morsmål av sin sidemann. Selv om dette hovedsakelig var en muntlig aktivitet og dreide seg om betydningen av fraser i muntlig kommunikasjon, dreide den seg også om å knytte en semantisk

forbindelse og nærhet mellom skriftspråket (på tavla) og talespråket. Dette ble arbeidet videre med i bruken av dialog-teksten på iPad (A19), hvor deltakeren kunne få høre og lese frasene simultant. En del deltakere skreiv også av frasene til skriveboka si, og leste/uttalte og leste/svarte på dem til hverandre. Temaundervisningen ble avsluttet med en gruppekonkurranse i spillprogrammet *Kahoot!* (A20) og via iPad'ene. Her var fire og fire av uttrykkene, setningene og frasene fra temaøkene om 'sykdom' og 'kropp', satt sammen med ett bilde og med bruk av iPad'en skulle gruppene velge den setning som de mente at stemte overens med bildet. Det var både de spesifikke og gjentatte bildene som hadde gitt innholdet til setningene i temaøka, og helt nye bilder som krevde generalisering av setningenes betydning. I flere av oppgavene var også mer enn ett svaralternativ riktig pga. synonyme setninger som f.eks. «...vondt i hodet» og «...hodepine», noe som følgelig også representerer en ytterligere mulighet for å arbeide med meningsskaping.

Aktiviteter innenfor 'meningsskaping' var også en del av arbeidet med mindre og større lesetekster. I leseøvingen for deltakerne som arbeidet med å knekke lesekoden, pardiktaten (A3), var det en rekke nonsens bokstavkombinasjoner som 'in', 'ån', 'no' m.m.. Men materialet inneholder også reelle og betydningsbærende ordformer, som 'fin', 'mat', 'tå', 'nese', 'arm' m.m, som også var kjente fra forrige ukes temaundervisning om kroppen. Underveis i pararbeidet med avkodingen (og kodingen) av disse ordformene, sjekket lærerne med deltakerne om de også gjenkjente og forstod ordformen som innholdsord: «'fin' – forstår du 'fin'? Kanskje 'wanaagsan' [?] på somali?, spurte læreren og deltakeren svarte: «Ja!». Til et annet par som arbeidet med 'tå', spurte læreren: «Hva betyr 'tå'?». Den ene pekte da på foten sin og tok på tuppen av skoen, og etterpå på magen når læreren spurte «Hva betyr 'mage'?». Den andre delen av klassen som hadde leseøving med teksten 'Snakker de norsk?' (A6), skrevet av læreren, leste som tidligere nevnt sammen med språkhjelperen og fikk angivelig forklart og forstått innholdet ved å samtale om det på morsmål. Til denne teksten arbeidet deltakerne også med å forstå og oversett et utvalg av norsk ord fra teksten, til morsmålet i en ordliste (A7). Norsk læreren kom også bort til disse gruppene og sjekket om de forstod hva de leste, bl.a. et avsnitt som handlet om en barnevogn, hvor deltakeren mimet 'trilling' som svar til lærerens spørsmål. Den samme leseteksten (A6), samt flere som læreren hadde skrevet om samme karakterer, ble også brukt for høytlesning senere i uka og hadde også blitt lest tidligere. Teksten ble vist på storskjermen, og læreren oppsummerte, leste høyt, fortalte og forklarte rundt det, pekte på avsnitt, ord og bilder, mimet og stilte spørsmål om innholdet underveis: «"Mange naboer er gamle folk." Hva er gamle folk i Norge? 50 år? 70 år?». En av deltakerne svarte «70

år», og læreren kommenterer: «Riktig. 50 år er ikke gammelt i Norge». Læreren oppfordret også deltakerne til å gjøre antagelser om innholdet ut fra illustrasjonene f.eks. ved å peke på bildet av en eldre dame og spørre: «Hvor gammel er fru Olsen?». Her ble leseteksten og dens verbale og visuelle innhold anvendt som en ressurs for å modellere ulike forståelsesstrategier og rette fokuset på lesing og tekst som meningsskaping, i og med at avkodingen ble tatt hånd om av læreren.

Skrivingen av fellestekst (A8) ut fra samtalebildet fra *Ord* innebar også et fokus på meningsskapingen og en avlastning på kodingen, ved at deltakerne fikk ansvar for å generere tekstens innhold mens læreren tok ansvar for kodingen, med "hjelp" fra klassen. Etterpå laget læreren en forståelsesoppgave (A11) til teksten, med en rekke utsagn om teksten som skulle bekreftes/avkreftes ved å lese og sette kryss under ja/nei. Ved de mer nærliggende utsagnene som «De kjøper stol» og «De kjøper sofa» fremkom det samtaler og diskusjoner imellom deltakerne, mens utsagn som «Jeg ser en katt», «Jeg ser et hus» og «Jeg ser en høne» ble stilt spørsmål ved av flere, men uten at noen tilsynelatende hadde en formening om hva svaret til det skulle være.

Klasse B

Lese- og skriveopplæringen i klasse B, foregår som nevnt adskilt fra den muntlige opplæringen og skillet mellom den skriftlige og muntlige opplæringen, er også et skille i innhold. I den muntlige opplæringen er innholdet temabasert, mens lese- og skriveopplæringen dreier seg om et utvalg av bokstaver hver uke. Men selv om klassen har mest fokus på skriftkoden i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og hovedsakelig benytter det form-fokuserte læreverket *Godt Sagt Alfa 1*, forekommer det også aktiviteter innenfor 'meningsskaping' i dette klasserommet – både på tross og i tråd med undervisningsmateriellet som er i bruk. Ved siden av *Godt Sagt Alfa 1*, inkluderer det også det egenproduserte materiellet og sidene fra arbeidsboka for *Ord*.

Selv om «Det er lyden /å/» var konklusjonen av arbeidet med fokussiden for 'å' i leseboka (B3) for *Godt Sagt Alfa 1*, ble det også gitt mening til bildene og ordformene på denne siden. For eksempel fikk klassen spørsmålet: «Hva ser vi her? Hva kan vi vaske oss med?», når de kom til bildet av såpestykker og en av deltakerne svarte da: «s-sså-ååå-pe». På den neste siden, bokstavsidene for 'å' (B4), rettet også læreren et fokus mot meningspotensialet i ordformene ved å sette dem i en større språklig og semantisk kontekst, f.eks. når en deltaker leste sin siste ordform på den første linjen, 'år', så supplerte og avrundet læreren med: «Jeg er 40 år». Også en av deltakerne søkte etter mening etter å ha lest gjennom sin rad med ordformer og det siste

ordet 'kål': «Hva er det?». Lærer forklarte på deltakerens to andrespråk, at det er 'cabbage' – 'det vi spiser'. Også på 'la-le-li'-sidene i leseboka (B6) og skriveboka (B7) ble meningspotensialet for de knappe ordformene belyst, ved at læreren kontekstualiserte, forklarte og/eller eksemplifiserte dem som leksikalske innholdsord: 'gå' ble kontekstualisert med «Jeg går til skolen» og miming av gåing fra stolen; 'kø' med «Du vet – "Jeg står i kø"»; og 'sy' med miming av sying og forklaringen «Som å sy – du vet 'sy'». Til 'så' og 'tå' bidro også deltakerne også med innhold. Etter å ha lest 'så', pekte deltakeren på sine egne øyne, mens læreren heller tolket det som homonymet 'å så': «Du vet, hvis du vil ha blomster så må du så» og mimet frøsetting. Etter at 'tå' var blitt lest, pekte læreren på skotåa si. En deltaker sa da «sko!», og læreren forklarte da at «nei, det er ikke 'sko' eller 'sokk', men 'tå' under». Med dette undervisningsmateriellet søker både læreren og deltakerne mot å finne et innhold for ordformene, og prøver – på hver sine måter og med hver sine ressurser – å skape mening ut av de ordformene man kan dra kjennskap på. I en annen time arbeidet klassen med å lese person- og stedsnavnene på siden kalt 'Stor og små bokstaver' i leseboka (B15). Etter å ha lest gjennom navnene høyt en rekke ganger, i kor etter læreren og med fokus på uttalen av de nye vokalene og diftongen 'øy', spurte en av deltakerne etter å ha gjengitt 'Ørsta': «Ørstad i Norge?». Læreren svarer og forklarer at Ørstad er i Norge, ja, og at det ligger på Vestlandet, og spør så deltakeren: «Har du vært i Ørstad?». Deltakeren svarer: «Jeg ser tog». Etterpå, når arbeidet med denne siden avsluttes, peker en av deltakerne på ett av stedsnavnene og spør: «Lærer – den Norge?». Læreren svarer ja, og går så gjennom alle stedsnavnene og forsøker å gi en forklaring og mer konkret referanse for hvor de ligger, enn hva leseboka tilbyr. Da de kommer til 'Ørrebro' og læreren forklarer at det er i Sverige, sier plutselig en deltaker: Familien til mannen min der, Ørrebro.». «Så du reiser dit?», spør læreren og deltakeren svarer 'ja'. Læreren følger opp med videre spørsmål: «Kjører du bil, tog?» og deltakeren svarer: «Tog». Når deltakeren så svarer «Tre måneder», på lærerens spørsmål «Skal du lenge?» ([sic]), reagerer læreren raskt: «Tre måneder?!». Deltakeren gjentar: «Tre måneder...» og bryter så ut: «Nei! Uker!». Ut fra dette semantisk tilfeldige og kategoriske eksempelet på 'stedsnavn', men med bruk av deltakernes språklige ressurser og bakgrunnskunnskaper, og med oppfølgende og utdypende spørsmål fra læreren, var dette ett av de få tilfellene hvor en lengre prosess av meningsskaping fremkom med bruken *Godt Sagt Alfa 1* i klasse B. Uklarheten om 'måned' og 'uker' førte også videre til en samtale mellom noen av deltakerne om 'måned' og 'uker'.

Lærernes egenproduserte undervisningsmaterieell ble også anvendt og ansett som en ressurs for meningsskaping, så vidt det lot seg gjøre. De ti ordene som var valgt ut til en diktat med ukas

bokstaver (B14), 'lås' 'pølse', 'tur', 'lån', 'hus', 'puls', 'hår', 'lønn', 'kål', 'pære', ble først lest av klassen og forklart av læreren. Her ble det påpekt at det var viktig å kunne skjelne og uttale 'lån' og 'lønn', på grunn av den beslektede men vidt forskjellige betydningen til hver av dem. Ordformen 'puls' ble også forklart og gitt mening, og læreren viste hvordan man kunne kjenne og telle den: «Det er hjertet!», sa en av deltakerne og læreren sa «Ja, det er puls. Puls! Ja, nå husker vi det ordet». Til en individuell diktat som ble gitt (kun et blankt ark), forekom blant annet ordet 'løk'. Umiddelbart etter at det var gitt, hvisket en av deltakerne til sin sidemann med samme morsmål: «Pivaz!», som er 'løk' på kurdiskslisk, slik responsen fra sidemannen også åpenbarte: «Løk – alle dager på maten!». I den tredje og tidligere nevnte diktaten som ble gitt, med bokstavbrikkene (B17), var også primært ordets semantikk og ikke form som den ene gruppa angivelig vektla da de mente at 'lærer' ikke var et gyldig svar på fasitordet 'lære', som de hadde kodet som 'lare'.

Med bruken av noen av oppgavene fra arbeidsboka for *Ord* forekom det lese- og skriveaktiviteter som til dels innebar meningsskaping, og til dels ikke. I oppgaven 'Finn ord' (B9) er flere reelle ordformer sammenskrevet uten mellomrom og man skal sette strek mellom ordskillene. Etter å ha lest den første linjen med eksempel, «ti|jeg|løper», spurte læreren klassen: «Hva betyr det...?» og sa så: 'jeg' og pekte på seg selv; 'ti' og viste alle fingrene; og 'løper' og mimet løping. Men etter denne forklaringen av enkeltordene, konstaterte læreren: «Det er ikke setning. Det betyr ikke noe. "Ti jeg løper" – Ingenting!». Med oppgaven 'Hva liker du?' (B12), fikk klassen i utgangspunktet i oppgave å skape setninger ved å bare skrive av ordene og verbfrasene som er gitt i oppgaven. Men like etter de hadde begynt på det, foreslo læreren at de først kunne snakke sammen om hva de likte. Deretter fulgte en lengre samtale i klassen, hvor de ulike svarte og fortalte om hvilke aktiviteter de likte og ikke, og læreren fortalte dem hva de da kunne skrive etterpå. For eksempel når alle hadde svart 'ja' til spørsmålet «Hvem liker å gå i butikker?», sa læreren at da kunne de etterpå skrive: «Alle liker å gå i butikker». På spørsmålet «Hvem liker å bake kake?», svarte en av deltakerne: «Ja, men jeg kan ikke!», og læreren sa da til klassen: «Ok, da kan vi skrive at 'Sara' [pseudonym] liker å bake kaker». Etter denne muntlige gjennomgangen, arbeidet deltakerne med å gjengi og kode meningene de hadde skapt muntlig, i skrift: «Jeg liker å se tv gå i butikker», «Jeg liker å Sara bake kaker», «Jeg liker å butikker». I opplesningen og gjennomgangen av de, ble fokuset da flyttet til selve skriftkoden. Med oppgavene 'Ja eller nei?' (B10, B13), foregikk meningsskapingen på ulike måter. Med den første var det deltakerne som leste hver sin setning høyt («Jeg liker grønne biler» / «Jeg liker rosa rosa» / «Jeg liker rø-de roser»), mens læreren korrigerte avkodingen, sjekket og

forklarte betydningene og omformulerte setningene til spørsmål («Liker du grønne biler?» / «Nei, rosa ros-er. Hva er det?» / «Vi sier /røe/, sier ikke /rø-de/»). I et enkelt tilfelle var deltakernes meningsskaping mindre i fokus, f.eks. da en deltaker nølte på hva hun skulle krysse av på ‘grønne biler’, og læreren sa: «Spiller ingen rolle!» og sidemannen sa: «Skriv 'nei'». Men i de fleste tilfellene, ledet avkodningen av utsagnene og den muntlige spørsmålsformuleringen fra læreren, til lengre samtaler omkring utsagnets innhold, med utgangspunkt i deltakernes egne meninger og erfaringer, bl.a. om hva slags hus man likte og om forskjellene mellom å gå til frisør i Norge og i andre land. Ved sistnevnte oppgave (B13) ba en av deltakerne læreren om å lese setningene høyt, i stedet for at de selv skulle gjøre det, og ble forholdsvis større deler av tiden brukt til å samtale om utsagnene, enn når aktiviteten innebar at deltakerne også skulle avkode (dvs. B10).

4.3.5 Tekstbruk – i undervisningsmateriell og i undervisning

I analysen som er gjort ut fra kategorien ‘tekstbruk’, er undervisningsmateriell og bruken av det sett i forhold til aspekter som hva slags domener og situasjoner for bruk av skriftspråk læreverket introduserer, hva slags teksttyper og sjangre som er representert, og forekomsten av kommunikative skrifthandlinger.

Godt Sagt Alfa 1

Språkbruksdomenet som *Godt Sagt Alfa 1* orienterer seg mot, er det gitte domenet ‘utdanning’ og derunder ‘norskkurs’, da ingen eksempler eller tematisering av lesing og skriving i andre domener er representert løpet av de utvalgte sidene. I leseteksten for ‘b’, "Diktat er morsomt!" (s. 97), blir denne orienteringen mot en ‘skolsk’ skriftkyndighet (‘school literacy’) nærmest også gjort eksplisitt. Leseteksten for ‘a’ (s. 43) tematiserer for så vidt også tekstbruk, men teksten spesifiserer aldri noe videre *hva, hvor, når, hvorfor* og *med hvem* "Nasir leser.". En potensiell ressurs for å innlemme tekstbruk i andre domener enn skole og læreboka, kunne ha vært siden med merkevarenavn (s. 38). Men som tidligere påpekt, er det her bare de rene grafemene som står igjen til det.

Emma-permen

Selv om *Emma-permen* for så vidt har et tematisk innhold for sidene om ‘a’ og ‘b’, med ‘familieliv’, ‘mat og måltid’ og ‘barn’, knyttes ikke lese- og skriveaktivitetene til språkbruk innenfor domener som relaterer seg til dem. Det uuttalte domene er her også det gitte ‘norskkurs’. Men man finner allikevel tre ulike oppgaver som relaterer seg til skrifthandlinger som kan forekomme også utenfor klasserommet. Både til ‘a’ og ‘b’ er det en oppgave som lyder «Skriv navnet ditt: » og deretter et tomt felt hvor navnet skal skrives (s. A-13, B-11). På siden

til 'b' følges denne oppgaven direkte opp med en relatert skrifthandling: «Skriv underskriften din: » (s. B-11). Disse to oppgavene representerer da for så vidt ressurser for å tematisere forskjellen mellom disse to skrifthandlingene og de formelle trekkene som kjennetegner dem, som bl.a. skriftformingen som i denne konteksten har en meningsbærende funksjon. På neste side (s. B-12) kommer enda en oppgave med relevans til disse skrifthandlingene og sjangeren 'personalia', gitt som «Hva er personnummeret ditt?» og et blant felt til å fylle ut. Men hva både denne og de andre oppgavene står i mangel av, er en konkretisering av den tekstuelle, situasjonelle og kulturelle konteksten som slike skrifthandlinger forekommer i. Den eneste konteksten man har for disse språkhandlingene, er de omkringliggende oppgavene som gjør skrifthandlingen mer absurd enn autentisk: «Bruker barnet ditt bleier? Hva er personnummeret ditt?» (s. B-12).

Ord

Samtalebildene i *Ord* angir ikke bare innholdet for lesingen og skrivingen, men de tilbyr også eksempler på forekomster og tilfeller av tekstbruk i situasjonene som illustreres. I samtalebildet for 'a' (s. 20) inngår 'aviser' ikke bare som et eksempel for en ordform med bokstaven 'a', men også som et eksempel på tekstene man kan møte og anskaffe seg i dagligvarehandelen – eller titte på forsiden av mens man står i kø for å betale. På tilhørende sider i arbeidsboka, finner man også eksempel på og en introduksjon av en type tekst hører til og kan være nyttig å bruk innenfor dette språkbruksdomenet, nemlig en liten handleliste (s. 19). I samtalebildet for 'b' (s. 64) er skriftspråket i byrommet tematisert med eksempler på skilt o.l. Her ser man også en jente som sitter i baksetet på en bil og leser bok og smiler, som et eksempel på hvordan tekstbruk ikke bare er til nytte, men også kan være til glede og underholdning i ledige stunder. I arbeidsboka er det også en semi-autentisk tekst, som illustrerer en (reiselivs)annonse for transport til Stavanger (s. 95). De utvalgt sidene av *Ord* kan med dette tilby muligheter og ressurser for først og fremst å introdusere ulike tekstbrukssituasjoner og teksttyper, og arbeide med kodekneking og meningsskaping ut ifra dem. Men materiellet innehar også et potensiale og kan gi inspirasjon til å arbeide med de konkrete skrifthandlingene og tekstene som er fremhevet.

Klasse A

Blant undervisningsmateriellet i klasse A forekom det et sett med tekster som til likhet med resten av materiellet var knyttet til domenet 'skole og norskkurs', men som til forskjell fra det øvrige hadde flere og andre formål enn kun 'å lære norsk' og 'å lære å lese og skrive'. Det ene materiellet var klassens tilpassede variant av en ukeplan (A13). Foruten om å være et materiell

for øve på avkodingen av ukedagene (jf. 'Kodeknekking'), ble denne teksten også tatt i bruk for å orientere (seg) om skoleuka, f.eks. innenfor en felles samtale om hvilke dager og på hvilke rom det skulle være leksehjelp på ettermiddagene denne uka. Klassens tilrettelagte oppmøteliste (A12) representerte som tidligere nevnt et materiell for avkoding og koding, men den var også en rutinemessig skrifthandling i klassen hver morgenen. Ved oppstart av timen ble den sendt rundt av deltakerne seg imellom, én dag igjennom hele den første halvtimen. Deltakerne var påpasselige med å se til at de selv, og dem som kom for seint, fikk signert den og således registrert sitt oppmøte. Det var en tilsynelatende betydningsfull tekst og skrifthandling, som både krevde og tilbød lese- og skriveaktiviteter innenfor 'kodeknekking', 'meningsskaping' og 'tekstbruk'. En tredje tekst som inngikk i klassens rutiner, var kalenderen (A14) hvor deltakerne daglig identifiserte (avkodet) cellen for dagens dato og førte inn tallformatet av datoen i den. Denne teksten ble også bruk som et utgangspunkt for å samtale om kommende fri-, merke- og helligdager. Skolen hadde også utarbeidet varianter av kalenderen på deltakernes morsmål. I tillegg til disse tre rutinemessige skrifthandlingene og brukstekstene i klassen, forekom det også et fjerde enkelttilfelle av tekstbruk i løpet av observasjonsuka. Da klassen skulle spille *Kahoot!* på iPad, var de avhengige av å koble den til skolens internett. Det krevde et passord som hver gruppe måtte motta via sms, hvor en av dem mottok og avkodet passordet, mens en annen lyttet og kodet det inn på iPad'en.

Klasse B

I klasse B fikk lese- og skriveaktiviteten en dimensjon av 'tekstbruk' da klassen arbeidet med en av oppgavene fra *Ord*, 'Ser du ø?' (B8). I første omgang ble oppgaven og teksten den tar utgangspunkt i, brukt for 'kodeknekking' med avkoding av ord for ord av én og én deltaker og med markering av grafemet 'ø' hver gang det forekom. Da teksten var ferdig gjennomgått med denne tilnærmingen, leste læreren hele høyt for klassen og spurte så med henblikk til teksten: «Hva er det?». En av deltakerne svarte da: «Jobb», og læreren bekreftet «Jo, det er jobbannonse fra avisa». En annen deltaker leste så høyt, på eget initiativ: «Ta kontakt på telefon». «Hva betyr det?», spurte læreren klassen og den samme deltakeren svarte: «Ringe». En annen deltaker la til: «Det er avis» og læreren bekreftet, utvidet og gjorde eksplisitt, hvilke teksttype det var snakk om og i hvilke kontekster den forekommer: «Ja, avis – eller på NAV. Det er jobbannonse». Dagen etterpå ble den samme teksten gjennomgått igjen med en av de to andre lærerne, men da hovedsakelig som en avkodingsøving bortsett fra et innslag av meningsskaping med spørsmål om hva ordene 'søker' og 'Kjøtt AS' betyr, hvor deltakerne svarte henholdsvis «søke jobb» og «firma». Enda til oppgave av samme slag, "Ser du Å og å?" (B11), og med utgangspunkt i en

kort notis om "Åpen barnehage", ble også anvendt. Men denne gangen var det uten henblikk på tekstens innhold og funksjon, det var kun grafemene ble fokusert på.

4.3.6 Tekstkritikk – i undervisningsmateriell og i undervisning

Til likhet med analysen av læreplanen, viser resultatene fra analysen av læreverkene at de ikke tilbyr noen eksplisitte ressurser for lese- og skriveaktiviteter innenfor kategorien 'tekstkritikk'. Naturligvis er ingen av ingen av læreverkene er nøytrale i sitt språk og innhold, de er alle bærere av visse verdier, holdninger, idealer og perspektiver. Satt på spissen, kan man f.eks. i *Godt Sagt Alfa* se en verden hvor andrespråksinnlæreren ('Nasir', 'Pedro', 'Ali', 'Amina' m.fl.) er den som leser, lærer norsk og synes diktat er morsomt, viktig, koselig eller vanskelig, mens representantene fra majoritetsbefolkningen er likestilte kvinner som gjør håndverksarbeid (Mona), tar økonomiske avgjørelser (Bibi), eller er slitne (alene-)mødre («Mamma er lei»). I *Emma-permen* trer man inn universet av en kjernefamilie, hvor den trolige minoritetsspråklige 'Omar' går i barnehage og har majoritetsspråklige lekekamerater ('Bjørnar'), og familiemåltidet avsluttes med kaffe, kake og vafler. I *Ord* møter man også kvinner og (alene-)mødre som agerer som selvstendige konsumenter og sjåførere, menn jobber i barnehage, og småbarn som går i barnehage og får ferdes i byrommet. Slik sett er det rikelig med ressurser til arbeide med å forholde seg til tekster som subjektive og intensjonelle uttrykk for visse verdensbilder, formet av en sosiokulturell og historiske kontekst, og det kan godt tenkes at dette innholdet er gitt med overlegg for å stimulere til samtaler og refleksjoner omkring disse 'samfunnsfaglige' tema (bl.a. utdanning, likestilling, familieformer, arbeidsliv, transport). Men det forekommer altså ingen eksplisitte ressurser for å tilnærme seg dette aspektet ved tekstene og forstå dem ut fra mer enn én innfallsvinkel, stille spørsmål ved hva de kommuniserer, eller uttrykke ens egne meninger, følelser og andre reaksjoner til innholdet. Hva læreverkene formidler, får stå som i fred som gitte, objektive sannheter om omverden.

I løpet av klasseromsobservasjonene, ble det derimot observert et tilfelle hvor leseaktiviteten utviklet seg i retning av at tekstens innhold og representasjonsform ble stilt spørsmål ved og stilt opp mot deltakernes egne verdensbilder. Det skjedde da klasse A hadde høytlesning av teksten 'Snakker de norsk?' (A6) og flere av kapitlene fra denne historien om en somalisk familie som flytter inn i et nabolag, og læreren leste teksten høyt fra tavla, forklarte og stilte spørsmål til om innholdet. Blant pekte hun da aller først på fotografiet av en kvinne i burka, sett bakfra og spurte klassen: «Hvor kommer hun fra, tror dere?». En av deltakerne svarte «Somalia!» og læreren bekreftet at det var riktig, og deretter ble historien om den somaliske familien lagt fram. Da bladde om til neste kapittel i historien ('Niende kapittel',

[udokumentert]), begynte læreren også med å peke på det første bildet på siden og sa «Hun heter Saida». Bildet var et portrettfotografi av en ung jente med afrikansk utseende og hodefletter. «Hvor kommer hun fra, tenker dere?», spurte læreren så igjen. «Sri Lanka!», svarte da en raskt. «Jeg har kanskje valgt feil bilde ...», responderte læreren til det og spurte: «Kan hun komme fra Somalia?», og pekte på bildet igjen. En gruppe av somaliske deltakere i klassene, begynte å diskutere seg imellom på somalisk, før en av dem så svarte til læreren: «Nei». «Hvorfor?», spurte læreren. Det kom ingen svar fra dem, men en annen deltaker, fra en annen kant av klasserommet, sa da «Kanskje Sudan?». Selv om læreren trolig hadde en intensjon om at bildet skulle ha en bestemt referanse, ‘somalisk jente’, viser dette tilfellet hvordan deltakerne kan – når de får muligheten til det – utvikle sine egne fortolkninger og formeninger av tekstens ‘sannhet’ og stille spørsmål ved eller fornekte den. Denne leseteksten hadde også språklige aspekter hvor ikke bare den ordrette betydningen av uttrykket, men også den sosiale, var potensielt diskuterbart og åpent for fortolkning. Etter at språkhjelperen hadde lest ‘Snakker de norsk?’ (A6) sammen med den ene gruppa, kom han bort til læreren da timen var slutt og spurte om det var ordet ‘er’ eller ordet ‘snakker’ som skulle være inni setningen «Jeg ... ikke ... norsk, sier Amina». Læreren smilte, trakk på skuldrene og svarte «Vi vet ikke!».

4.3.7 Sammenfatning av resultatene

Resultatene fra analysen av læreverkene og undervisningen, viser at lese- og skriveaktiviteter innenfor den grunnleggende lese- og skriveopplæringene hovedsakelig forekommer innenfor kategoriene av ‘kodeknekking’, ‘meningsskaping’ og ‘tekstbruk’, men i varierende grader og med hovedvekten på ‘kodeknekking’. Ingen av læreverkene eller klassene retter eksplisitt fokus mot lese- og skriveaktiviteter innenfor ‘tekstkritikk’, men som nevnt ovenfor ble det identifisert potensielle muligheter for det.

Læreverket *Godt Sagt Alfa 1* tilbyr hovedsakelig ressurser og aktiviteter for kodeknekking, og det skiller seg både fra de andre læreverkene og fra hva som forgår i klasserommene ved at det i stor grad legger opp til det *ikke* skal skapes mening i lese- og skriveaktivitetene. Dette læreverket tilbyr heller ikke ressurser eller aktiviteter for å utvikle deltakernes ressurser for ‘tekstbruk’ eller ‘tekstkritikk’. Læreverket *Emma-permen* tilbyr også en mengde ressurser og aktiviteter innenfor ‘kodeknekking’, og i større grad innenfor den delen av hvert bokstavkapittel som skal være for deltakere som ikke har vært gjennom alle bokstavene. Det finnes ressurser og aktiviteter for å arbeide med lese- og skriveaktiviteter innenfor ‘meningsskaping’, i større grad i den andre halvdel av hvert kapittel, men dette materiellet fremstår som lite tilgjengelig på grunn av en språklig kompleksitet og svak kontekstualisering. Det siste gjelder også

ressursene for 'tekstbruk', som riktignok er der i et lite eksemplar, men står helt uten en relevant brukskontekst. Læreverket *Ord* vektlegger 'kodeknekking' og 'meningsskaping' helt fra begynnelsen av, ressurser og aktiviteter for det. Det introduserer også 'tekstbruk' i form av visuelle ressurser og eksempler på ulike tekster, men tilbyr ingen spesifikke lese- og skriveaktiviteter innenfor denne kategorien.

Både klasse A og klasse B praktiserte lese- og skriveaktiviteter innenfor kategorien 'kodeknekking', men med utgangspunkt i forskjellige typer undervisningsmateriell. I klasse A var materialet for disse aktivitetene hovedsakelig egenprodusert og knyttet til deltakernes muntlige språk. I klasse B ble det brukt et utvalg av ressurser for kodeknekking fra flere forskjellige læreverker, samt egenprodusert materiell som tok utgangspunkt i lærerens talespråk (diktater). Både lærere og deltakere i klasse A og i klasse B skapte mening i lese- og skriveaktivitetene. I klasse A skjedde det med bruk av egenprodusert materiell som var knyttet til temaundervisningens innhold og forutgående muntlige aktiviteter, og med bruken av kortere og lengre lesetekster. I klasse B forekom meningsskaping både med bruken av undervisningsmateriell som primært var for kodeknekking (*Godt Sagt Alfa 1*, diktater) og med oppgaver som henvendte seg direkte til deltakerne selv (*Ord*). Lese- og skriveaktiviteter innenfor kategorien av tekstbruk forekom med bruken av egenproduserte brukstekster for daglige rutiner hos klasse A, og hos klasse B oppstod det med bruken av en av oppgavene fra *Ord* som var basert på en brukstekst.

5. DISKUSJON

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven har vært: «Hva er forståelsene av 'skriftkyndighet' i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere?». Problemstillingen er presisert som et spørsmål om hva slags *lese- og skrivepraksiser* som forekommer innenfor opplæringen, og reflekterer hva som legges i 'grunnleggende skriftkyndighet'. Med bakgrunn i sosiokulturelle teorier har studien utgått fra en arbeidshypotese ('guiding hypotheses', jf. Marshall & Rossmann 2015:92) om at undervisningsmaterialet i opplæring er en faktor som former lese- og skrivepraksisene i klasserommene. Undervisningsmateriell tilbyr visse former for *aktiviteter* for lesing og skriving, som er tuftet på visse *oppfatninger* av hva 'grunnleggende skriftkyndighet' er, dvs. at undervisningsmaterialet reflekterer en viss lese- og skrivepraksis. Denne arbeidshypotesen genererte et sett av forskningsspørsmål om undervisningsmaterialet i opplæringen, for det første det eksplorative spørsmålet «Hva slags undervisningsmateriell er i bruk?», og deretter deskriptive spørsmål om «Hvilke lese- og skrivepraksiser representerer dette undervisningsmaterialet?» og «Hvilke lese- og skrivepraksiser forekommer med bruken av undervisningsmaterialet?», hvor de to sistnevnte også har hatt eksplikative formål. I tillegg har jeg også utforsket og beskrevet hva slags lese- og skrivepraksiser den gjeldende læreplanen for opplæringen gir rammer og retningslinjer for. Med denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene, har formålet med oppgaven vært å bidra til utforskningen av et område innenfor andrespråksforskningen som er lite studert; å dokumentere og beskrive lese- og skriveaktivitetene i undervisningsmaterialet og i undervisning; og til slutt her i diskusjonen drøfte hva slags oppfatninger av lesing og skriving som kan utledes fra aktivitetene i materialet og i undervisningen, og om det finnes årsakssammenhenger mellom lese- og skrivepraksiser (aktiviteter og oppfatninger) i undervisningen og undervisningsmaterialet som blir brukt.

I dette siste kapittelet av oppgaven vil jeg drøfte resultatene av denne undersøkelsen og funnene som er gjort, med forbehold om studiens validitet og relabilitet, som vil bli diskutert innledningsvis (5.1). Først vil jeg drøfte resultatene og noen av funnene fra spørreundersøkelsen opp mot tidligere forskning og litteratur om bruk av undervisningsmateriell i denne type opplæring (5.2). Deretter (5.3) vil jeg diskutere hvilken betydning læreplanens rammer og retningslinjer har for lese- og skrivepraksiser og bruk av undervisningsmateriell, med et tilbakeblikk på tidligere læreplaner for opplæringen og sett i forhold til den grunnleggende lese-

og skriveopplæring som det indirekte blir gitt ambisjoner om i den kompetansebeskrivelsen av læreren som Nordisk Alfaråd (2013) har utarbeidet blant annet sammen med Vox, som står ansvarlige for opplæringen og læreplanen i Norge. Etterpå (5.4) vil jeg forsøke å trekke noen konklusjoner om hva som legges i 'grunnleggende skriftkyndighet' i dagens opplæring, slik det her er eksemplifisert med de tre læreverkene som jeg har analysert og de to klassene som jeg har observert lese- og skriveopplæringen i. Til slutt (5.5) vil jeg drøfte relasjonene og prosessene mellom lese- og skrivepraksiser og undervisningsmateriell, og dermed gi en siste konklusjon på problemstillingen.

5.1 Studiens kredibilitet, overførbarhet og troverdighet

De overordnede kriteriene for å vurdere kvaliteten og troverdigheten av en studie, er validitet og reliabilitet. Det gjelder både for kvantitativ og kvalitativ forskning, men i og med at termene ikke kan defineres likt for de to ulike typene forskning, er det utviklet et sett av alternative termer for kvalitativ forskning (Lincoln & Guba 1985). *Kredibilitet* ('credibility') viser til intern validitet og *overførbarhet* ('transferability') viser til ekstern validitet, mens *troverdighet* ('dependability') dreier seg om reliabilitet (McKay 2006:13-15).

Kredibilitet

Vurdering av kredibilitet bør spesifiseres ut fra hva slags typer av kvalitativ forskning det dreier seg om, ifølge Cho og Trent (2006). På bakgrunn av de fem overordnede formål for kvalitativ forskning (Donmoyer 2001), skiller de mellom fem ulike varianter av validitet. Denne studien kan hovedsakelig plasseres inn under kategorien av studier med formål om å gi rike beskrivelser (jf. 'thick deskripsion', Geertz 1973) av et fenomen, og hvor det grunnleggende spørsmålet er «Hvordan oppfatter aktørene i studien fenomenet?», som i dette tilfellet er oppfatningene av 'grunnleggende skriftkyndighet' innenfor den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i dag. Validitet som en prosess i løpet av forskningen, vil i denne type studier innebære holisme og utforskning over lengre tid:

An understanding of a reality in a certain context at a certain time can be better achieved in ways that proceed holistically. Given the fact that meanings that people being studied construct are typically unique, understanding may be incomplete unless all things are taken into account as a whole. (2006:329)

Som tidligere nevnt, var det pga. oppgavens begrensede omfang ikke mulig å gjøre selve observasjonen over et lengre tidsrom. Det må derfor tas forbehold om at beskrivelsene av lese- og skrivepraksisene i klasserommene kun representerer én enkelt uke i løpet av opplæringsforløpet. Men å følge klassene over flere dager, gjennom alle timene med lese- og skriveopplæring, har allikevel gitt en større innsikt i feltet og muligheter for å oppdage mønstre

i lese- og skriveaktivitetene, enn hva f.eks. et dagsvisitt kunne ha gjort. Og sist men ikke minst har det også gitt mulighet til å dokumentere variasjonene og rutinene i undervisningsmateriellet og lese- og skriveaktivitetene. Så til en viss grad kan validitetskriteriet om «accurate knowledge of daily life» (2006:326), sies å være møtt.

Det andre sentrale validitetskriteriet som Cho og Trent anser som særlig relevante for kvalitative studier av denne typen, er «triangulated, descriptive data» (2006:326). Som de ble gjort rede for i kapittelet om metode, er studien triangulert både i metode og datamateriale, alt med formål om å kunne gi et helhetlig bilde av lese- og skrivepraksiser i forbindelse med undervisningsmaterieill. Undervisningsmateriellet er undersøkt både i sin form og i sitt innhold, og i bruken i klasserom, og dette representerer også en triangulering – som for øvrig er sjelden og blir etterlyst i innenfor læremiddelforskningen i (Knudsen 2011:14, 17). I tillegg til å oppnå en kontekstualisert og solid forståelse av fenomenet, har trianguleringen også vært en strategi med tanke på studiens eksplorative karakter og behov for fleksibilitet i utforskningen. Med triangulering har risikoen for at studien og resultatene skulle bli preget av begrensninger ved metoden eller datamaterialet, dermed kunne reduseres (Maxwell 2005:93-94). Arbeidshypotesen for studien, som har generert forskningsspørsmål og søking etter mønstre (Marshall & Rossman 2015:92), er fundamentert i en triangulering av ulike teorier. Med bruk av ulike teorier som alle har til felles at de tar for seg forholdet mellom artefaktene (aktivitetene, redskapene, konseptene) i omgivelsene og måtene mennesker handler og tenker på, i læring så vel som i lesing og skriving, har det vært mulig å ha et visst fokus, uten å være blendet at ett spesielt fenomen.

Studiens emiske perspektiver har derimot måtte bli begrenset. Selv om det ikke ble vurdert som egnet å skulle igangsette en deltakende observasjon innenfor den korte tidsrammen, har likevel den observasjonen av undervisningsmateriellet i bruk som er utført, tilført studien unike perspektiver som ikke kan oppnås gjennom ren ‘etisk’ analyse ut fra teoretiske modeller. Kommentarene fra lærerne i spørreundersøkelsen var også verdifulle som en kartlegging av hvorvidt dette var et betydningsfullt tema blant aktørene på feltet og således kunne sies å ha en aktualitet. Som nevnt i metodekapittelet planla jeg og gjennomførte intervjuer med lærerne i klassene, som ville ha økt det emiske perspektivet. Disse intervjuene ble faktisk gjennomført på slutten av den siste dagen med observasjon og tok utgangspunkt i materiellet som hadde blitt anvendt i løpet av uka. Men på grunn av oppgavens omfang, har det ikke vært mulig å inkludere dette datamaterialet i oppgaven. Formålet var da å få fram lærernes beskrivelser og refleksjoner omkring aktivitetene med materiellet, som en utfyllende og et alternativt perspektiv til

observasjonene. Med det ville det vært mulig å imøtekomme det tredje sentrale validitetskriteriet, nemlig «member check» av forskerens egne beskrivelser og fortolkninger (Cho & Trent 2006:326). De perspektivene på undervisningsmateriell og de forestillingen om hva det er å lese og skrive som altså står svakest representert i oppgaven, er dessverre de som gjelder for dem lese- og skrivepraksisene har aller mest betydning for: deltakerne i opplæringen. Det må gjøres klart at deres utsagn er gitt på et språk som de fleste av dem så vidt er i ferd med å lære seg og at deres verbale og ikke-verbale atferd forgår i rammene av en sosiokulturell kontekst og setting, 'skole' og 'undervisning', som de fleste av dem nylig har begynt å gjøre seg kjent med. Og sist men ikke minst har min tilstedeværelse der, både som en fremmed og som en 'kikker', en uunngåelig innvirkning på atferden blant både deltakere og lærere, selv om de har vært informert om og samtykket til dette på forhånd.

Overførbarhet

Når det kommer til studiens overførbarhet til andre kontekster ('transferability', 'generalizability'), er det relevant å trekke et skille mellom den indre og den ytre overførbarheten, dvs. hvorvidt konklusjonene kan generaliseres innenfor den spesifikke gruppen/settingen man har studert, og utover den. Den indre generaliserbarheten er det mest avgjørende for validiteten av en kvalitativ studie, og ville vært truet om man selektivt hadde fokusert bare på særskilte deler av studiens emne, f.eks. hvis man skulle studere interaksjonsmønstre mellom lærer og elever, men selektivt fokuserte på enkelte og ignorerer enkelte elever og/eller interaksjonsformer (Maxwell 2005:115). I analysen av læreverkene var det nødvendig å gjøre et utvalg pga. oppgavens begrensning, men utvalget av sider ble gjort systematisk, ved å definere dem som to sett med sider fra begynnelsen og midtveis i bøkene, og deretter gjøre et selektivt utvalg av sidene som hadde bokstavene 'a' og 'b' som tema. Disse kapitlene for hver bokstav er derimot studert i sin helhet, og som representative deler av læreverket, kan funnene dermed generaliseres til de øvrige kapitlene og læreverket i sin helhet. I klasseromsobservasjonene av lese- og skriveaktiviteter ble det ikke gjort noen selektive utvalg av aktiviteter, undervisningsmateriell, aktører eller tidspunkter etc., og målet var å gi en så fullstendig rapportering av alle aktivitetene som mulig. Slik sett har funnene fra dem en overførbarhet til lese- og skriveopplæringen i sin helhet i klassene, men det korte tidsintervallet gjør derimot at det må tas forbehold på dette.

Den ytre overførbarheten er i liten grad et tema i kvalitativ forskning, siden man nettopp studerer enkelttilfeller og smågrupper, og gjør utvalg på grunnlag av teori eller formål heller enn representativitet (Maxwell 2006:115). Utvalget av læreverk og deretter lærere/klasser, er i

prinsippet basert på en kvantitativ spørreundersøkelse og gjort med et mål om å beskrive tilfeller som kan representere noen tendenser på feltet. Men med det nødvendige bekvemmelighetsutvalget av informanter til spørreundersøkelsen, er den på ingen måte et grunnlag for å gjøre generaliseringer til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i Norge i sin helhet. Kvalitetene ved de utvalgte læreverkene som er analysert kan derimot generaliseres til kvaliteter ved undervisningsmaterialet til flertallet av lærerne innenfor gruppen av 51 informanter. Men verken for dem, eller for resten av den totale populasjonen av lærere og deres klasser, kan klasse A eller B hevdes å være representative . Kvaliteten ved å bruke dem som informanter ligger tvert imot heller i deres unike anvendelser av de typiske formerne for undervisningsmateriell.

Troverdighet

Om studien ikke representerer en allmenn sannhet, kan den allikevel ha troverdighet. For å oppnå det er det nødvendig å blottlegge metodene som er anvendt og gi detaljerte beskrivelser av kontekster og deltakere. Av hensyn til personvern er informasjon om sistnevnte holdt til et minimum, mens kontekstene (særlig undervisningsmaterialet) og metodene i datainnsamling og analysen er lagt fram så åpent og detaljert som er mulig innenfor rammene av denne oppgaven. Metodene for analyse har her vært en særlig utfordring. Intensjonen er at metodekapittelet og detaljerte gjengivelser av resultatene fra analysen kan utfylle hverandre, og at det gjennomgående settet av fire analytiske kategorier gir analysene felles grunnleggende systematikk.

5.2 Undervisningsmateriell som er i bruk i dag

Resultatene fra spørreundersøkelsen (kap. 4.2) gir et innblikk i hva slags undervisningsmateriell som er i bruk i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i dag. Den viser at selv om de aller fleste bruker ett eller flere av læreverkene som finnes, er det også god del andre typer materiell som er i bruk, både som tillegg og som alternativer til å bruke læreverkene – slik observasjonene fra klasserommene også kan vitne om. Dette trekket ved hvordan lærerne forholder seg til læreverk i undervisningen, skiller dem fra hva man ellers finner om bruk av undervisningsmateriell i grunnskolen og videregående opplæring, nasjonalt og internasjonalt, hvor læreboka står som det sentrale. I Norge har den til og med også blitt ved i denne posisjonen, til tross for at skolereformene på 1990-tallet hadde som en av sine hovedintensjoner å komme bort fra en lærebokstyrt undervisning, fordi læreboka ble ansett som et hinder for en mer elevorientert undervisning (Skjelbred 2003:3,64; Knudsen red. 2011:19). I denne delen av

diskusjonen vil jeg rette oppmerksomhet mot dette særtrekket som den grunnleggende lese- og skriveopplæringen ser ut til å ha ved å belyse det med funn fra tidligere forskning.

Læreboka som en pedagogisk utfordring

I Alfa og Omega-prosjektet som ble gjennomført for omkring 20 år siden (Hvenkilde mfl. 1996), inngikk en spørreundersøkelse blant 104 lærere i opplæringen, blant annet om deres bruk av undervisningsmateriell. Sammenligner man resultatene fra den med den foreliggende spørreundersøkelsen, kommer det fram at lærerne da langt ifra hadde det samme utvalget av materiell som deres kollegaer har i dag har, men også at noen av utfordringene kom til uttrykk da er der fortsatt.

I den tid eksisterte det kun ett læreverk, eller rettere sagt en lærebok, *Første bok på norsk* (Manne, Engh & Mollestad 1980). Den var i bruk blant de fleste av lærerne, men med blandede reaksjoner til den. En del satte pris på å i det minste ha noe å støtte seg til, mens andre stilte seg heller kritiske til den. Fra begge hold var det særlig mangelen på fleksibilitet og muligheter for å tilpasse bruken til deltakerne, som var en utfordring med boka (Hvenkilde m.fl. 1996:305-306, 321). I dag har lærerne fortsatt et lite, men allikevel et utvalg av ulike læreverk å velge mellom. *Første bok på norsk* er fortsatt i bruk blant noen få, men de aller fleste benytter ett eller flere av de nyere læreverkene som er tilgjengelige og så å si alle bruker læreverk. Men da lærerne innledningsvis i spørreundersøkelsen ble bedt om å gi sin vurdering av læremiddelsituasjonen, var det noe av det samme problemet med bruken av læreverk som først og fremst ble tatt opp i kommentarene, nemlig vanskene med å tilpasse læreverkene til deltakernes interesser, nivå, læringsmåter og progresjon (jf. kap. 4.2.2). Men følger man Hvenkilde mfl. (1996) er det helt rimelig og ingen overraskelse at denne utfordringen vedblir selv om nye og forskjellige læreverk skulle komme til, fordi det er en innlærergruppe som er svært sammensatt og krever stor individualisering. Som en konsekvens av dette mente de at det alltid ville eksistere et behov for å utvikle læremidler lokalt og ad hoc, slik det ble gjort av svært mange lærere (1996:306, 309, 311, 322). Det samme gjelder for utvalget av lærere i dag, hvor alle unntatt én oppgir å anvende egenprodusert undervisningsmateriell og på ukentlig basis, og mange gjør det som et alternativ til eller for å komplementere læreverkene.

«Hvis boka ikke passer så godt til elevene, må læreren på en eller annen måte løse dette problemet pedagogisk», påpekte Hvenkilde m.fl. (1996:306) og de fant at lærerne brukte mange andre typer undervisningsmateriell i tillegg til eller istedenfor læreverket som fantes. Mange anvendte som nevnt egenprodusert materiell, og det fremkom at mange brukte mye tid og krefter på arbeidet med det og selv syntes at de prøvde og feilet igjen og igjen. En del lærere

tok også i bruk læreverker i norsk som andrespråk for voksne, unge og barn med leseferdigheter, samt abc-bøker, lesebøker og andre bøker for barn med norsk som morsmål. Mange nevnte i tillegg «informasjonsbrosjyrer, lesekort [...] barnebøker, leseark» og ulike typer billedmateriell og spill (1996:307-309). Konsekvensene av og løsningene på de pedagogiske problemene som mangelen på utvalg av egnet undervisningsmateriell representerte, knyttet forskerne til lærernes større eller mindre erfaring med grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne andrespråksinnlærere og for andre innlærergrupper. Over 90 % av lærerne hadde mindre enn fem års erfaring på feltet og det viste seg at dem med minst erfaring, var dem som var størst fornøyd med læreboka og brukte den mest – ofte tett opp til den lese- og skriveopplæringen som læreboka la opp til. Lærerne med lengre erfaring brukte derimot boka mer fritt og tilpasset den, eller kun som en ressurs for bilder, tekster o.l. Den relativt utbredte bruken av lærebøker for andre innlærergrupper, ble vurdert som en negativ effekt av lærernes tidligere undervisnings erfaring: «Det kan se ut som mange har tatt med seg den pedagogikken og de læremidlene de har bukt for andre grupper, inn i alfabetiseringsundervisningen for voksne fremmedspråklige. Etter prosjektgruppas vurdering er dette lite heldig» (1996:308). På bakgrunn av dette ble det etterlyst både utvikling av nye og mer fleksible læremidler og metodiske veiledninger til inspirasjon og støtte for lærernes egen produksjon av undervisningsmateriell (1996:104, 307-309)

Bruk av andre typer undervisningsmateriell i dag

I dag, blant lærerne i spørreundersøkelsen, er det like mange lærer med lengre erfaring (> 5 år) som med kort erfaring (< 5 år), og de har en god del erfaring med norskopplæring for voksne andrespråksinnlærere generelt. En del er utdannet allmennlærere og i spesialpedagogikk, og har erfaring med grunnleggende lese- og skriveopplæring for barn og for personer med lese- og skrivevansker. Og halvparten av dem har utdanning i norsk som andrespråk, og de fleste har en god del erfaring med norskopplæring for voksne andrespråksinnlærere generelt (jf. 4.2.1).

Som nevnt bruker de aller fleste en god del egenprodusert materiell, som alternativ eller supplement til læreverker, og også de gir uttrykk for at dette et krevende arbeid og en utfordring, men at det er helt nødvendig. Noen tyr til noen andre læreverker, men da hovedsakelig læreverker i norsk som andrespråk for voksne på lavere nivå for deltakere med lese- og skriveferdigheter. Bruk av bøker og tekster for barn, er så å si kun nevnt i forbindelse med bruk av skjønnlitterært materiell. Men det å lese skjønnlitterær barnelitteratur kan også gjøres som en aktivitet for utvikle deltakerenes ressurser som tekstbrukere, da det kan introdusere dem for måter de kan

bruke lesing utenfor skole, slik Alver (2012) foreslår i sin metodiske veiledning: «For noen kan det å lese en barnebok som de kan lese for barnet hjemme, være til stor glede» (2012:18).

Nesten alle av lærerne bruker autentisk undervisningsmateriell og det relativt ofte, mange ukentlig. I tillegg til at det naturligvis knytter an til lese- og skrivepraksiser innenfor 'tekstbruk', kan det ifølge forskning også ha en positiv innvirkning på utviklingen av de tekniske avkodingsferdighetene. Condelli og Wrigley (2003) observerte undervisningen i 38 klasser og testet til sammen nærmere 500 deltakerne innenfor grunnleggende lese- og skriveopplæring for andrespråksinnlærere i U.S.A, med jevne mellomrom i løpet av ett og et halvt år. Ett av de fire hovedfunnene omkring undervisningspraksis, viste seg da å være at «connecting literacy teaching to everyday life made a significant difference in reading basic skills development» (2003:127). De kaller denne undervisningsstrategien "Bringing in the outside" og beskriver det som bruk av autentisk tekstmateriell som inneholdt informasjon som deltakerne hadde interesse for eller erfaring med. Med alle andre faktorer holdt konstant, hadde deltakere fra klasser hvor denne strategien ble anvendt, en positiv utvikling over tid på testene av tekniske avkodingsferdigheter ('Basic Reading Skills Cluster (BRSC)', 2003:115).

En annen type undervisningsmateriell og –strategi som er i bruk av lærere i dagens opplæring, er deltakerprodusert materiell. Godt over halvparten (59 %) av lærerne i spørreundersøkelsen benytter seg av det og som referert har de positive erfaringer med det. Denne type materiell og aktivitet ble ikke nevnt av lærerne i spørreundersøkelsen fra 1996, men den blir anbefalt i den metodiske veiledningen som ble utgitt i etterkant og på bakgrunn av Alfa og Omega-studien (Alver & Lahaug 1999:176). Denne metoden er også mye anbefalt i annen didaktisk litteratur og veiledninger om opplæringen, mye på grunn av muligheten til å knytte arbeidet med kodekneking og meningsskaping til et språk som er kjent for deltakerne (Alver 2005:2, 2012:22; Vinogradov & Bigelow 2010:5; Marrapodi 2013:56).

Det materiellet som angivelig er mest i bruk som et supplement eller alternativ til læreverkene, det egenproduserte materiellet, finnes det derimot ingen studier på. Det er til dels blitt utforsket gjennom klasseromsobservasjonene i denne studien, men det er trolig et stort felt å utforske og særlig interessant med tanke på hvilke oppfatninger av 'grunnleggende' skriftkyndighet som ligger til grunn for dem og hvilke idealer, formål og utfordringer de svarer til. Et annet uutforsket undervisningsmateriell, er de digitale ressursene som er kommet til med tiden. Et spørsmål kan da være hva slags digitale lese- og skrivepraksiser disse ressursene fremmer og gir mulighet for, til de voksne deltakerne som behøver å kunne orientere seg i og handle i et samfunn hvor mye av kommunikasjonen er og vil bli digitalisert.

5.3 Rammer og retningslinjer 'grunnleggende' skriftkyndighet

Analysen av læreplanens 'Alfabetiseringsmodul' (kap. 4.1), viste at den grunnleggende lese- og skriveopplæringen har rammer og retningslinjer som gir føringer for at lese- og skrivepraksisene skal innebære 'kodekneking', 'meningsskaping' og 'tekstbruk', og den har en åpning for, men ingen uttalte ambisjoner om lese- og skrivepraksiser innenfor 'tekstkritikk'. Her vil jeg diskutere disse funnene opp mot hva

Tidligere læreplaner

Alfabetiseringsmodulen kom i 2012 i forbindelse med en revidering av læreplanen fra 2005 som hovedsakelig skyldtes endringer i introduksjonsloven, men som også ga «anledning til å legge sterkere vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring og arbeidsrettet norskopplæring, i tråd med deltakernes og samfunnets behov», forteller læreplanens ansvarlige, Vox (2012:3). Forut for revisjonen hadde en offentlig utredning av integreringspolitikken, *Bedre integrering* (NOU 2011: 14), påpekt at læringsutbyttet for voksne innvandrere i voksenopplæringen er for lavt, «for eksempel mangler mange grunnleggende lese- og skriveferdigheter». Utvalget bak utredningen mente at opplæringen måtte få som sitt øverste mål «å sikre at alle innvandrere skal ha tilstrekkelige lese og skriveferdigheter for å delta på samfunnets ulike arenaer og på sikt fjerne analfabetisme», og foreslo at voksenopplæringens hovedmål måtte bli: «Alle skal kunne lese og skrive norsk for å klare seg i dagliglivet og delta i arbeidslivet». For dette formålet mente de at det måtte utredes et lengre og spesialtilpasset læringsløp i norsk «for analfabeter, funksjonelle analfabeter og andre med særskilte lærevansker og uten utdanning» (2011:47-48). En slik utredning er enda ikke gjort, men innføringen av en egen 'Alfabetiseringsmodul' for å legge sterkere vekt på den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, kan idet minste tolkes som et svar til utvalgets oppfordringer og tilrådning.

Men en særskilt opplæring for alfabetisering/grunnleggende lese- og skriveopplæring med funksjonelle formål, har blitt fremhevet og vektlagt i en årrekke og i læreplanene som har satt rammene og målene for opplæringen. Dette skjedde først i 1988 som et vedlegg til planen fra 1985, og senere som egne deler i læreplanene fra 1991, 1998 og 2005. Riktignok har språk- og læringssynet ikke vært konstant, men generelt har det i prinsippet blitt angitt funksjonelle og kommunikative mål for både norskopplæringen og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, jf. det brede kompetansebegrepet 'kommunikativ kompetanse' (jf. kap. 2.4). Innholdet i undervisningen har også skullet dreie seg om samfunnsfaglige emner som er relevante for deltakeren (Hvenekilde m.fl. 1996:79; Dregelid 1999:159-166; Vox 2005; Alver

2005, Lahaug 2006). Da, som nå, skulle dette tilsi at den grunnleggende lese- og skriveopplæringen kan og skal romme mer enn det å knekke lesekode, 'kodekneking', og legge til rette for utvikling av et bredt sett av lese- og skrivepraksiser som kan gi deltagerne et verktøy som de kan bruke for å delta i samfunnet og ta videre opplæring. Men ifølge Alver (2012) er det lite som har forandret seg i løpet de siste tiår, til tross for en kontinuerlig utvikling av læreplanen i innlærergruppas favør: «Deltakere med liten skolebakgrunn har riktignok fått en bredere og mer eksplisitt plass i læreplanen, men verken opplæringen eller resultatene er betydelig endret» (2012:3-4). Alver mener at dagens opplæringssituasjonen ikke er stort forskjellig fra den hun og resten av prosjektgruppa beskrev i Alfaprosjektet på begynnelsen av 90-tallet, hvor de blant annet konstaterte at det ble lagt stor vekt på arbeidet med å knekke lesekode og at «lesekyndighet lett ble synonymt med å kunne avkode ord» (Alver & Lahaug 1999:162, jf. Hvenekilde m.fl. 1996:261). For at endringer skal komme i gang i den retning som har vært staket ut av læreplanene siden da – og også i læreplanens intensjoner på den tid – må man ifølge Alver også begynne å se læreplanen tettere i sammenheng den form og det innhold man gjennomfører opplæringen med: «Med den nye læreplanen i bakhodet blir det i tiden som kommer viktig å sette spørsmålsteget ved opplæringens form og innhold» (2012:4).

Fremtidens innhold?

Nettopp opplæringens innhold i form av undervisningsmateriellet man tar i bruk, er ett av seks områder som det Nordiske Alfarådet (2013) ønsker at lærere i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere, skal ha bevissthet og kompetanse på. I samarbeid har de ulike nordske aktørene på feltet, deriblant læreplanansvarlige Vox, utviklet «den första nordiska kompetensbeskrivningen av vad en professionell lärare i grundläggande litteracitet för vuxna med andra modersmål än de nordiska bör kunna» (2013: 'Inledning'). Dette kompetanseområdet kalles "Material för ett vuxet lärande. Multimodalt, aktuellt och utmanande" og beskriver et større sett (16 punkter) med spesifikke kunnskaper, ferdigheter og handlinger som er med på å definere den lærerkompetanse som opplæringen angivelig krever, og som man har ambisjoner om at skal utvikles blant lærere gjennom videreutdanning.

På dette området skal læreren kunne vurdere, velge ut og benytte undervisningsmaterieell som ikke bare er tilpasset deltakernes språknivå (jf. 'kodekneking'), bakgrunnskunnskaper (jf. 'meningsskaping') og bruksbehov (jf. 'tekstbruk'), men det skal også være lærere som «väljer material som utmanar deltagarna och uppmuntrar till ett kritiskt och ifrågasättande förhållningssätt till texter i olika genrer» (2013), med andre ord et undervisningsmaterieell for 'tekstkritikk'. Denne beskrivelsen gir en idé om hva en realisering av den potensielle

dimensjonen 'tekstkritikk' vil kreve, og antyder hvordan et mer eksplisitt mål om kritisk skriftkyndighet i alfabetiseringsmodulen ville kunne komme til uttrykk i form av utsagn om objektene for lesingen og skrivingen, og måter å forholde seg til disse tekstene.

Alfabetiseringsmodulen inneholder som nevnt ingen eksplisitte formuleringer om at kritisk skriftkyndighet skal inngå i den 'grunnleggende' skriftkyndighet som deltakerne skal utvikle i løpet av modulen (jf. kap. 4.1.4), og sånn sett samsvarer ikke læreplanens lese- og skrivepraksiser fullt ut med dem man har ambisjoner om, slik det indirekte kommer til uttrykk i kompetansebeskrivelsen av den ideelle læreren. Man finner heller ingen mål for 'tekstkritikk' på de etterfølgende nivåene for lesing og skriving i læreplanen for norskopplæring (A1, A2, B1, før inntil det høyeste nivået av opplæringen, nivå B2 (Vox 2012). Her er det mål om at deltakeren kan «lese og forstå artikler der forfatteren gir uttrykk for egne holdninger og synspunkter», «bruke og vurdere kilder kritisk» og «har stort nok ordforråd til å [...] uttrykke synspunkter om de fleste allmenne emner» (2012:20-21). Ut fra *Four Resources Model* anses derimot ikke kritisk skriftkyndighet som en 'høyere' form for skriftkyndighet eller et senere 'utviklingstrinn' i lese- og skriveutviklingen: «any program of instruction in literacy, wheter it be kindergarten og in adult ESL classes or at any points in between, needs to confront these roles [resources] systematically, explicitly, and at all developmental points» (Freebody & Luke 1990:15). I grunnskolen har synet på dette endret seg i læreplanene. Med Kunnskapsløftet (2006) ble kritisk skriftkyndighet en dimensjon i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene 'å lese' og 'å skrive' og har fått betegnelsen 'reflektere og vurdere' (Aamotsbakken & Knudsen 2011). For lesing innebærer det «å forholde seg selvstendig til tekster» og dette beskrives som en ferdighet med spennvidde over flere nivåer, hvor det helt til å begynne med dreier seg om «å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger» (Utdanningsdirektoratet 2012:10). 'Nivå 1' beskrives som «Kommenterer innhold i enkle tekster», og 'Nivå 2' som «Vurderer innholdet i tekster ut fra fagkunnskap og egne erfaringer» (2012).

Slike samtaler om tekster, ut fra ens eget ståsted og bakgrunn, finnes det som nevnt et visst potensiale for innenfor rammene av alfabetiseringsmodulen, og særlig på grunnlag av målene om at deltakerne skal «lese og forstå», blant annet med bruk av «tekster som er godt forberedt muntlig». Siden «[c]omprehension does not necessarily entail verification of literal and inferred meanings» (Luke m.fl. 2009:160), kan da de subjektive forståelsene blant deltakerne danne utgangspunkt for en enkel, men kritisk, samtale om tekst:

If they don't like a particular text, for example, we can encourage them to speculate on what kind of person, in what kind of cultural or historical context might have written such a text? [...] By asking who could have written or read this text "naively and unproblematically", we

are asking students to second guess the conditions of text production and of text reception
(Luke 2000:9)

Til de hold som måtte mene at kritisk skriftkyndighet må komme senere i lese- og skriveopplæringen, spør Freebody og Luke noe ironisk: «Are some ways of thinking simply too hard for beginning readers and writers? Might we in fact disrupt and disturb beginners by the presentation of an orientation that conflicts with that of the text?» (1990:15). De påpeker også at voksne som begynner i grunnleggende lese- og skriveopplæring, allerede kan ha «a critical stance towards the world and the social» (1990:15), slik voksne mennesker jo ofte har i en eller annen form, og dermed et grunnlag og en ressurs utvikling av en kritisk lese- og skrivepraksis.

5.4 Lese- og skrivepraksiser i undervisningsmaterieil og i klasserom

På bakgrunn av resultatene fra analysen av lese- og skriveaktivitetene i undervisningsmaterieilet og i klasserommene (jf. kap. 4.3, 4.3.7), vil jeg her drøfte hva slags lese- og skrivepraksiser man kan utlede fra dem. Med andre ord vil jeg forsøke å «go further and try to uncover some of the patterns and meanings that characterise these literacy events [and] the ways in which texts try to prescribe particular meanings» (Papen 2005:73).

5.4.1 Lese- og skrivepraksiser i læreverkene

I det følgende vil jeg drøfte hva slags oppfatninger av ‘grunnleggende skriftkyndighet’ som læreverkene representerer og tilskriver den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, gjennom å sammenligne og kontrastere funnene fra analysen med noen av de uttalte perspektivene man finner i de mer eller mindre omfattende innledningene og lærerveiledningene for læreverkene.

Godt Sagt Alfa 1

Analysen av *Godt Sagt Alfa 1* viste at det er et læreverk der de fleste av ressursene og aktivitetene kan kategoriseres som ‘kodeknekking’. På de sidene hvor det finnes ressurser for meningsskaping, f.eks. bilder eller reelle innholdsord og/eller tekster, står de som underordnet en aktivitet med hovedformål om ‘kodeknekking’. Man finner ingen tegn til at læreverket er ment til å brukes for lese- og skriveaktiviteter innenfor ‘tekstbruk’ eller ‘tekstkritikk’. I all hovedsak er det en forståelse av ‘grunnleggende skriftkyndighet’ som ‘kodeknekking’ som avtegner seg ut fra analysen. I én forstand blir denne tolkningen av læreverket avvist i lærerveiledningen (Hanssen 2009, 2010), med utsagn som peker mot vektlegging av meningsskaping og tekstbuk. Der blir det sagt at det er et læreverk som har som mål å gi deltakerne funksjonelle lese- og skriveferdigheter og at ‘vi’ «skal ha som mål» at deltakerne får lese- og skriveferdigheter som er «gode nok til å greie seg bedre i dagliglivet, forbedre sin

livssituasjon, bygge positive nettverk og bli mer selvstendige deltakere i samfunnet rundt seg» (2010:7, 8). Skriftlige ferdigheter defineres som 'å lese og forstå' og 'å skrive og gjøre seg forstått' (2009:1) og bøkene skal angivelig tilby ressurser for meningsskaping til deltakerne, da de laget for voksne med et voksent innhold og voksne temaer på enkel norsk, som «handler om det nære, her og nå». Videre sies det her at «[v]arierte typer sider skal vise elevene at lesing er mye forskjellig (2010:5, 14).

Men når disse utsagnene konkretiseres og blir mer spesifikke om hva opplæringen skal inneholde, trer det frem et samsvar mellom mønstrene fra analysen og utsagnene fra lærerveiledningen. Målet for 'skriftlig norsk' spesifiseres som «A. Tekniske ferdigheter. B. Funksjonelle ferdigheter» og korresponderer til hva som blir angitt som grunnprinsippet for lese- og skriveopplæringen: «først LÆRE og så BRUKE» (forfatterens utheving). Den første komponenten kalles her for 'verktøyet' og viser til bokstavene og de tekniske leseferdighetene som «vi må gi» og «elevene få», og det blir eksplisitt uttalt at de må skje med bruk av den syntetiske metoden som har «fullt fokus på én og én bokstav» (2009:2, 2010:21). Ved å praktisere lese- og skriveopplæringen slik, skal det å knekke lesekode ikke bli noen stor utfordring og det hevdes at deltakerne vil ha knekket lesekode og mestrer syntese etter de ni første bokstavene. Den største utfordringen for deltakerne anses derimot som å være det «å huske alle bokstavene» (forfatterens utheving), selv om det hevdes at det å lære bokstavene og de tekniske leseferdighetene først, er å gå «fra det kjente til det ukjente» (2010:21), dvs. følge det generelle pedagogiske grunnprinsippet om ta utgangspunkt i hva innlæreren har av bakgrunnskunnskaper og relatere ny kunnskap til det. Men når selve den formelle og abstrakte skriftkode og den tekniske avkodingen av den, er det aspektet ved skriftspråk og skriftspråklig kommunikasjon som trolig er mest fremmed for denne gruppe av innlærere, også når det er 'lært' etter ni bokstaver, så er det rimelig å si at «Det er hardt arbeid å lære å lese i voksen alder» (2010:21).

Analysen identifiserte få ressurser for 'meningsskaping' og at i de tilfeller hvor det forekom potensielle ressurser, så var de først og fremst ikke rettet mot meningsskaping. Det bekrefter også lærerveiledningen, da den sier at de fleste av ordene er uten betydning og at de enkelte ordene som er reelle og har betydning, ikke skal forklares «fordi ORDFORKLARINGER AVSPORER OG FORSINKER ALFABETISERINGEN!» (2009:3, forfatterens utheving). På sidene med lesetekster, hvor bildene også er knyttet til skriftspråkets innhold og ikke form, skal man derimot skifte lesepraksis ved at alt i teksten skal da forklares og forstås, og deltakerne skal spørre når de ikke forstår, sier lærerveiledningen. Hvis man er i tvil om innlæreren får med

seg teksten, eller bare har memorert den, foreslåes det at man ber vedkommende om å stave noen av orden fra teksten. Dette blir også foreslått som aktivitet underveis i lesingen (2010:23-24, 31). Analysen identifiserte også et gjennomgående fravær av ressurser for 'tekstbruk', og det kan forklares med at «funksjonelle lese- og skriveferdigheter er målet, ikke middelet» (2010:21) i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen som *Godt Sagt Alfa 1* er ment for. «At lesing kan brukes til noe, vet elevene fra før», kan man utgå fra imens og da anta at 'kodeknekking' er det nødvendige og tilstrekkelig for dem: «De vet at de ikke vil forstå alt de leser på nye sider i Leseboka, i ukeblader eller på skilt ute i byen, men det er en seier å greie å lese det» (2010:23).

Emma-permen

I følge analysen som er gjort, er også *Emma-permen* et læreverk som hovedsakelig tilbyr ressurser og lese- og skriveaktiviteter innenfor 'kodeknekking', mens materiellet for 'meningsskaping' og 'tekstbruk' som i prinsippet også er tilstede, er mindre tilgjengelig.

Også ifølge *Emma-permen* representerer det å kunne alle bokstavene og ha «"knekt koden"», et hovedskille i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og undervisningsmateriellet er bygd opp omkring dette skillet ved at de syv-åtte første sidene er for dem som 'ikke kan' og de andre sidene for dem som 'kan' skriftkoden (2000:7). Dette reflekteres også i fordeling av ressurser for meningsskaping på sidene, da analysen viste at de var i mindretall i den første delen. I følge denne innledningen til læreverket, kan det benyttes både for den syntetiske og den analytiske metoden, og når man de henholdsvis enten kommer til eller begynner med lesetekstene (s. A-/B-7,8), er det ment til å være ressurser for meningsskaping: «I EMMA-permen har vi prøvd å lage lesetekster som skal være meningsfylte og relevante for innvandrere i en innlæringssituasjon» (2000:7). I den sammenheng blir det understreket at leseopplæringen må bygge på et muntlig språkgrunnlag og at «[f]orståelse er det sentrale i leseprosessen [...] Å lære å lese innebærer at man kan forstå innholdet i de tekstene man leser». Viktigheten av å aktualisere deltakernes bakgrunnskunnskaper og skape felles referanse, blir i denne sammenheng understreket (2000:8). Analysen av dette læreverket, viste derimot at det karakteriseres av et språk som til tider er strukturelt komplekst og ikke ligger tett opp til talespråket, og at temaet er ganske spesifikt og begrenset, mens ordforrådet er svært variert. De visuelle ressursene for å forstå innholdet av skriftspråket, er få og de aller færreste av aktivitetene som er gitt dreier seg om å forstå innholdet av skriften.

«Lesing er noe mer enn å knekke koden, altså elementære avkodingsferdigheter», blir det uttalt i innledningen av læreverket (2000:5). Men dette 'mer' er i liten grad også 'tekstbruk', slik

analysen påpekte. Riktignok inneholder den øvelser med tall, telefonnummer, personnummer og priser, slik det hevdes og materiellet mener å tilby «trening i å skrive personalia» (2000:5). Men slik disse ressursene er utformet, uten en kommunikasjons- og brukskontekst eller teksttype, er det først og fremst et materiell for trening i avkoding og koding av disse ordformene og ikke en ressurs for ‘tekstbruk’.

Ord

Analysen av *Ord* viste at læreverket inneholdt ressurser og aktiviteter for ‘kodeknekking’ og ‘meningsskaping’, og introduserer ‘tekstbruk’. I den innledende delen av lærerveiledningen til *Ord* (Cappelen Damm 2010: "Lærerveiledning Del 1") blir det også gitt et utsagn som ligner det standpunkt som også *Emma-permen* uttrykte at ‘grunnleggende skriftkyndighet’ er mer enn ‘kodeknekking’: «Det å kunne lese er mye mer enn å kunne avkode bokstavene og lese enkelte ordbilder» (Cappelen Damm 2010). Analysen av *Ord*, viste også at det forekom ressurser for mer enn bare kodeknekking i læreverket. Til likhet med *Godt Sagt Alfa 1* som definerer leseferdigheter som ‘å lese og forstå’, sier også *Ord* at «det å kunne lese og forstå ordene i læreverket er et realistisk første skritt på veien til å bli leser på norsk». Begge læreverkene hevder da å tilby ord for ‘kodeknekking’, henholdsvis «med norske bokstavkombinasjoner» (Hanssen 2009:3) og ord som er «fonologisk illustrerende og enkle» (Cappelen Damm 2010). Men til forskjell fra hverandre, har *Ord* også som et kriterium at det skal være ord som «i tillegg er nyttige å kunne». I innledningen av læreverkets ‘Tekstbok’ blir det også sagt at rekkefølgen på bokstavprogrammet blant annet «bygger på mulighetene for å danne meningsfulle ord tidlig i boka» og at alle ordene i leseøvingene skal være ord som betyr noe (2010:6-7). Dette kan bekreftes av analysen som viste at det kun forekom reelle ord i dette materiellet, og at mange av ordene ble gitt et innhold og en referanse av illustrasjonene på sidene.

Læreverket uttrykker også en oppfatning av grunnleggende skriftkyndighet som ‘meningsskaping’ utover nivået av enkeltord, da det sies at det å kunne lese blant annet også innebærer «[å] være i stand til å konstruere mening i ulike tekster i ulike medier» (Cappelen Damm 2010). Selv om det riktignok forekommer ulike type tekster og tekstmedier på sidene, er aktivitetene som knyttes til dem hovedsakelig orientert mot ‘kodeknekking’, f.eks. grafemidentifisering. Dette fokuset på (bruks)teksten som skriftkode, samsvarer ikke med lærerveiledningens oppfordring om at opplæringen «må synliggjøre [...] at ulike tekster kan leses på ulike måter» (Cappelen Damm 2010). Derimot kan resultatene fra analysen underbygge om læreverkets løfte om å «presentere relevante, autentiske tekster så tidlig som mulig, blant

annet huskelister, skjema, annonser», og på denne måten inngår også ‘tekstbruk’ i den oppfatning av ‘grunnleggende skriftkyndighet’ som *Ord* representerer og formidler.

5.4.1 Lese- og skrivepraksiser i klassene

Ut fra bruken av undervisningsmateriell og lese- og skriveaktivitetene i klasserommene, avtegner det seg et bilde av to ulike lese- og skrivepraksiser i de to klassene som er observert i studien. I begge klassene inngår ‘kodekneking’ systematisk som en del av lese- og skrivepraksisene, men på ulike måter. I klasse B er det det sentrale tema for opplæringen og de fleste av aktivitetene dreier seg primært om det, mens i klasse A er det ofte en del av andre av lese- og skriveaktiviteter, f.eks. ‘meningsskaping’ eller ‘tekstbruk’. ‘Meningsskaping’ er også tilstede i begge klassene. I klasse A forekommer det som aktivitet med nesten alt av undervisningsmaterialet når det er i bruk, mens i klasse B er det aktivitet som oppstår mer eller mindre spontant når undervisningsmaterialet tilbyr semiotiske ressurser for det. Det samme gjelder ‘tekstbruk’, som er en rutinemessig lese- og skriveaktivitet i klasse A gjennom undervisningsmaterialet som er laget for det, og som oppstår også i klasse B når lærere og deltakere oppfatter mulighetene for det i et undervisningsmateriell som tilbyr ressurser for det, nemlig *Ord*.

5.5 Forholdet mellom undervisningsmateriell og lese- og skrivepraksiser

I denne studien har jeg forsøkt å undersøke forholdet mellom lese- og skrivepraksiser i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for voksne andrespråksinnlærere, og undervisningsmaterialet som er i bruk i opplæringen. Aller først kan jeg konkludere med at det er en rekke ulike og trolig en del lokale typer av undervisningsmateriell som er i bruk i opplæringen i dag. Her har jeg kartlagt og utforsket en liten flik av det, og kan i det minste også konkludere med at ulike typer materiell fremstiller ‘grunnleggende skriftkyndighet’ på ulike måter. Så slik sett finnes det ikke en gitt eller fast definisjon av hva ‘skriftkyndighet’ er innenfor denne type lese- og skriveopplæring. Men analysen av læreplanen og kompetansebeskrivelsen av læreren i opplæringen, viser at de ansvarlige for opplæringen – igjen – staker ut en grunnleggende lese- og skriveopplæring som utgår fra et bredt begrep om ‘skriftkyndighet’. Denne studien har gitt noen antydninger til hvorvidt dette forekommer i dagens opplæring og har vist at det fullt ut er mulig: ‘grunnleggende skriftkyndighet’ kan være ‘kodekneking’, ‘meningsskaping’, ‘tekstbruk’ og ‘tekstkritikk’.

Jeg tør ikke å påstå noen klare kausale sammenhenger mellom lese- og skrivepraksiser og undervisningsmateriell, men etter å ha jobbet med dette spørsmålet i godt og vel ett år nå, synes jeg følgende to sitater fra Skjelbred (1997) og Heat (1982) gir mening:

Abc-boka var før i tida ofte den første boka barn kom i kontakt med. Også i dag er ho barnets *første offisielle møte med skriftkulturen*. Då må det vere viktig at dei tekstane vi bruker i abc-bøkene, presenterer skriftkulturen på ein slik måte at dei skaper forventning, at dei gir barnet ein gløtt inn i «eit lova land». Ein må kunne hevde at ikkje alle abc-bøker alltid har gitt lovnad om store leseopplevingar i framtida. Eg trur dette er viktig også for sjølve leseopplæringa, og for den holdninga til lesing og skriftkulturen barnet utviklar. Barn er rasjonelle. Dei kan nok øve tekniske og tomt språk ei stund, men dei spør seg ganske snart kva vitsen med arbeidet med lesing er. Det spørsmålet har det ikkje vore like lett å svare på om ein skal dømme ut frå ein del abc-bøker. [...] Dersom vi ønskjer at barnet skal bli ein aktiv deltakar i skriftkulturen i framtida, trur eg vi skal sette høge krav til dei tekstane vi presenterer det for i den første leseopplæringa.» (Skjelbred 1997:151, forfatters kursivering).

Richard Howard writes: "We require an education in literature. . . in order to discover that *what we have assumed* - with the complicity of our teachers – *was nature is in fact culture, that what was given is no more than a way of taking*" (emphasis not in the original; Howard 1974:ix). (Heat 1982:49)

LITTERATUR

- Aamotsbakken, B., & Knudsen, S. V. (2011): Å tenke teori: om lese teorier og lesing. Gyldendal Akademisk.
- Ahearn, Laura M. (2012): *Living Language. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Wiley-Blackwell.
- Alver, Vigdis (2005): "Lese- og skriveopplæring på spor 1". Vox.
- Alver, Vigdis & Lahaug, Vigdis (1999): *Alfabetisering – Mer enn å lære bokstavene*. Oslo: Novus Forlag.
- Alver, Vigdis/Vox (2013): "Lese- og skriveopplæring".
<http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap1 lese skriveoppl aering.pdf>
- Barton, David (2007): *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2.utg. Blackwell Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Psychology Press.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000): *Situated literacies: Reading and writing in context*. Psychology Press.
- Berggren, Harald og Tenfjord, Kari (1999): *Andrespråkslæring*. Ad Notam Gyldendal.
- Bjørkavåg, Lise Iversen (1986): "Grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere, belyst ved en analyse av språket i abc-en første bok på norsk". *NOA – Norsk som andrespråk*. 1(2). Universitetet i Oslo.
- Cappelen Damm (2010): "Veiledning til undervisningen". <http://ord-larer.cappelendamm.no/c702789/sammendrag/vis.html?tid=704372>
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*. 6(3), s. 319-340.
- Condelli, L., & Spruck Wrigley, H. (2006): Instruction, language and literacy: what works study for adult ESL literacy students. I: van de Craats, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. red. *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium Tilburg 2005*. Utrecht: LOT. s. 111-133.
- Daniels, Harry (2008): *Vygotsky and research*. Routledge.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990): Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Freebody, P. (1992): A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. *Prevention of reading failure*, s. 48-60.
- Hamilton, Mary (2000): "Expanding The New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as social practice". I: Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. *Situated literacies: Reading and writing in context*, Routledge, s. 16-34.
- Haraldsen, Gustav (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal.
- Heath, S. B. (1982): What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(01), s. 49-76.
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V., & Midttun, K. (1996): *Alfa og omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- IMDi (2015): "Antall flykninger IMDi anmoder kommunene om å ta i mot"
<http://www.imdi.no/Bosetting/Kommuneoversikt/>
- Knudsen, S. V. (red.) m.fl. (2011): *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus*.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler_hive.pdf
- Kramsch, C. J. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.

- Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008): "Ecological perspectives on second language acquisition and socialization". I: *Encyclopedia of language and education* (pp. 2595-2606). Springer US.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling – Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006): "Sociocultural theory and second language learning." <http://old.fltrp.com/download/07041802.pdf>
- Lantolf, J. P. & Beckett, T. G. (2009): Sociocultural theory and second language acquisition. *Language teaching*, 42(04), s. 459-475.
- Lantolf, J. P. (2006): Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in second language acquisition*, Cambridge University Press, 28(01), s. 67-109.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*, 3.
- Luke, A., Woods, A., & Dooley, K. (2011): Comprehension as social and intellectual practice: Rebuilding curriculum in low socioeconomic and cultural minority schools. *Theory Into Practice*, 50(2), s. 157-164.
- Marrapodi, J. (2013): *What Doesn't Work for the Lowest Level Literacy Learners and Why?*
- Marshall, Cathrine & Rossman, Gretchen B. (2015): *Designing qualitative research*. 6.utg. Sage Publications.
- Maxwell, Joseph A. (2005): *Qualitative research design – An interactive approach*. 2.utg. Sage Publications.
- McKay, Sandra Lee (2006): *Researching second language classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence (2004): *Second Language theories*. 2.utg. Hodder Education.
- Papen, Uta (2005): Adult literacy as social practice – More than skills. Routledge.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000): "Second language learning as participation and the (re)construction of selves". I: Lantolf, J.P. red. *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, s. 155-178.
- Perry, Kristen H. (2012): "What is literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives". I: *Journal of language & literacy education* 8(1), s. 50-71.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S. (2004): *Print literacy development - Uniting cognitive and social practice theories*. Harvard University Press.
- Sachs, L. (1986): *Alfabetisering: en fråga om kultur och tänkande*.
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Skeppstedt, I., & Franker, Q. (2007): *Alfabetiseringsutbildning i Norden: Slutrapport från KAN-projektet: Kartläggning av alfabetisering i Norden*.
- Skjeldred, Dagrun (1997): "Nokre liner i norsk abc-historie". I: Austad, Ingolv (red.): *Mening i tekst – Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Cappelen Akademisk Forlag, s. 133-154.
- Skjeldred, Dagrun (2003): "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler". Høgskolen i Vestfold: Rapport, 12, 2003.
- Street, Brian V. (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009): *Literacy and second language oracy*. Oxford University Press.
- Tsui, A. B. (2008): Classroom discourse: Approaches and perspectives. I: Cenoz, J. & Hornberger, N. H, red. *Encyclopedia of language and education*, Springer, 2(6), s. 261-272.
- Tveiten, Lars/Vox (2013): "Sammenhengen mellom læreplanen i 50 timer samfunnskunnskap og læreplanen i norsk". http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap4_sammenhengen_laereplaner.pdf
- Underwood, T., Yo, M., & Pearson, P. D. (2007): Reading comprehension in secondary schools through the lens of the four resources model. *Secondary School Literacy*. Urbana, IL: NCTE.

- Utdanningsdirektoratet (2012): "Rammeverk for grunnleggende ferdigheter."
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I: Lantolf, J.P. red. *Sociocultural theory and second language learning*: Recent advances, Oxford University Press, s. 245-259.
- van Lier, L. (2004). The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective. Kluwer Academic Publishers.
- Vedeler, Liv (2000): Observasjonsforskning i pedagogiske fag – En innføring i bruk av metoder. Gyldendal Akademisk.
- Vinogradov, P., & Bigelow, M. (2010): Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners. CAELA Network Brief.
- Vox (2012): "Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere."
http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Vox (2013): "Vox-speilet 2013"
http://www.vox.no/contentassets/222c2b94e0694af796d1e8ecf442dd54/vox_speilet_2013.pdf
- Vox (2014): "Vox-speilet 2014"
http://www.vox.no/contentassets/2c4272f181a0420f9e0c62a159fd82ce/vox-speilet_2014.pdf
- Vox (2015): "Organisering av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap"
http://www.vox.no/contentassets/ff135e7b6f7647729986162a2bf47ff6/organisering_av_opplaringen_i_norsk_og_samfunnskunnskap.pdf
- Waale, May-Britt (2013): "Klasseromsforskning – observasjon og intervju". I: Waale, May-Britt & Krogtuft, Marit (red.): *Krafttak for lesing i fag*. Trondheim: Akademika forlag, s. 27-44.
- Wertsch, J. V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

LITTERATUR LÆRERVERK

- Alver, Vigdis & Dregelid, Karen Margrete (2010): *Ord - Arbeidsbok*. Cappelen Damm.
- Alver, Vigdis & Dregelid, Karen Margrete (2010): *Ord - Tekstbok*. Cappelen Damm.
- Hanssen, Ellen (2009): *Godt Sagt - Alfa 1, lesebok*. Fagbokforlaget.
- Hanssen, Ellen (2009): *Godt Sagt - Alfa 1, skrivebok*. Fagbokforlaget.
- Hanssen, Ellen (2010): *Godt Sagt - Alfa 1 og 2, lærerens bok*. Fagbokforlaget.
- Hanssen, Ellen (2009): "Mini-veiledning for alfa-lærere. Godt Sagt - Alfa 1, leseboka og skriveboka." fagbokforlaget.no/filarkiv/Alfa_laererveiledning_endelig%20utgave.pdf
- Novak, Maja & Berggren, Tove Lassen (2000): *Emma-permen*. Fagbokforlaget.

APPENDIKS

Rapport fra «Undervisningsmateriell i alfabetiseringsundervisningen»

Uten fritekstsva

INFORMASJON

Dette er en spørreundersøkelse om bruk av undervisningsmateriell i alfabetiseringsundervisningen* for voksne innvandrere.

Formålet er å kartlegge hvilket materiell som blir brukt i alfabetiseringsundervisningen i dag. Spørreundersøkelsen inngår som en del av en masterstudie i 'Norsk som andrespråk' ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

Du er invitert til å delta i undersøkelsen fordi du står oppført som medlem av "Alfagruppa til Vox" (Facebook) eller fordi din arbeidsgiver eller kolleger har videreformidlet invitasjonen som er sendt ut på e-post. Det er frivillig å delta.

Din besvarelse er anonym.

Spørreundersøkelsen vil ta 10-15 minutter å gjennomføre.

* Alfabetiseringsundervisning er opplæring på 'Spor 1 - Alfabetiseringsmodulen', etter Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Vox, 2012). Opplæringen kalles også den grunnleggende / første lese- og skriveopplæring for voksne.

Jeg gir mitt samtykke til å delta i spørreundersøkelsen *

Svar	Antall	Prosent	
Ja	51	100.0 %	<div><div></div></div>

*

Vennligst oppgi hvordan du mottok forespørsel om delta i spørreundersøkelsen

Svar	Antall	Prosent	
Gjennom "Alfagruppa til Vox", Facebook	16	31.4 %	<div><div></div></div>
Gjennom arbeidsgiver / kolleger	35	68.6 %	<div><div></div></div>
Annet	0	0.0 %	

PRAKTISK INFORMASJON

Spørreskjemaet har tre deler:

- Første del dreier kort seg om din nåværende undervisningsbakgrunn.
- Andre del er hoveddelen og dreier seg om din bruk av undervisningsmateriell i alfabetiseringsundervisningen.
- Tredje og siste del dreier seg kort om din yrkes- og utdanningsbakgrunn.

De fleste spørsmålene besvarer du ved å krysse av for det svaralternativet som er riktig for deg. I noen spørsmål har du anledning til å krysse av for flere enn ett svaralternativ, og du vil da bli gjort oppmerksom på det.

1. UNDERVISNINGSBAKGRUNN

1.1 Hvilke(t) spor underviser du på til vanlig? *





Inndelingen i spor er etter 'Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere' (Vox, 2012).

Her kan du krysse av for flere svaralternativer.


Svar	Antall	Prosent	
Spor 1 - Alfabetiseringsmodulen	47	92.2 %	<div><div></div></div>
Spor 1 - Ordinær språkopplæring	14	27.5 %	<div><div></div></div>
Spor 2	9	17.6 %	<div><div></div></div>
Spor 3	1	2.0 %	<div><div></div></div>

1.2 Hvor ofte underviser du på Spor 1 - Alfabetiseringsmodulen? *

Svar	Antall	Prosent	
------	--------	---------	--


4-5 dager i uka	37	72.5 % 	
2-3 dager i uka	12	23.5 % 	
1 dag i uka	1	2.0 % 	
1-3 dager i måneden	1	2.0 % 	
1-5 ganger i halvåret	0	0.0 %	

1.3 Hvor mange deltakere underviser du tilsammen på Spor 1 - Alfabetiseringsmodulen? *

Svar	Antall	Prosent	
1-5	10	19.6 % 	
6-10	28	54.9 % 	
11-15	7	13.7 % 	
16-20	5	9.8 % 	
21-25	0	0.0 %	
26-30	1	2.0 % 	
30 -	0	0.0 %	




1.4 Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med omfanget av undervisningsmateriell for alfabetiseringsundervisning? *

(Finnes det **nok** undervisningsmateriell?)

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	6	11.8 % 	
Ganske misfornøyd	13	25.5 % 	
Verken misfornøyd eller fornøyd	16	31.4 % 	
Ganske fornøyd	14	27.5 % 	
Svært fornøyd	2	3.9 % 	
Vet ikke	0	0.0 %	

1.5 Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med kvaliteten av undervisningsmateriell for alfabetiseringsundervisning? *

(Finnes det **godt nok** undervisningsmateriell?)

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	3	5.9 % 	
Ganske misfornøyd	14	27.5 % 	
Verken misfornøyd eller fornøyd	15	29.4 % 	
Ganske fornøyd	16	31.4 % 	
Svært fornøyd	2	3.9 % 	
Vet ikke	1	2.0 % 	

2. UNDERVISNINGSMATERIELL

På de neste sidene vil jeg gjerne høre hvilket undervisningsmateriell du bruker i alfabetiseringsundervisningen.

Du blir stilt spørsmål om seks forskjellige typer undervisningsmateriell.

Hvis du bruker andre eller flere typer materiell enn dette, vil jeg gjerne at du forteller om det på side 11 i spørreskjemaet.

2.1 Læreverker

Nedenfor finner du ulike læreverker som er produsert av forlag.

Velg 'Ja' hvis du bruker **hele** eller **deler** av læreverket i alfabetiseringsundervisningen.

"Ord" av Vigdis Alver og Karen Margrete Dregelid (2010, Cappelen Damm) *

Bruker du dette læreverket i undervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	20	39.2 %	<div><div></div></div>
Nei	31	60.8 %	<div><div></div></div>

1) Hvilke deler av læreverket "Ord" bruker du? *

Her kan du krysse av for flere svaralternativer.

Svar	Antall	Prosent	
Ord Tekstbok	19	37.3 %	<div><div></div></div>
Ord Arbeidsbok	19	37.3 %	<div><div></div></div>
Ord Elev-CD	7	13.7 %	<div><div></div></div>
Ord Lærer-CD	7	13.7 %	<div><div></div></div>
Ord Interaktive oppgaver (på Internett)	12	23.5 %	<div><div></div></div>
Ord Læreresress (på Internett)	9	17.6 %	<div><div></div></div>

2) Hvor ofte bruker du læreverket "Ord"?

Svar fordelt på antall

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Ord Tekstbok *	4	5	2	7	1	1
Ord Arbeidsbok *	2	7	1	8	1	1
Ord Elev-CD *	2	2	3	0	2	11
Ord Lærer-CD *	2	1	3	0	3	11
Ord Interaktive oppgaver (på Internett) *	0	4	4	3	1	8
Ord Læreresress (på Internett) *	1	3	5	1	1	9

Svar fordelt på prosent

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Ord Tekstbok *	7.8 %	9.8 %	3.9 %	13.7 %	2.0 %	2.0 %
Ord Arbeidsbok *	3.9 %	13.7 %	2.0 %	15.7 %	2.0 %	2.0 %
Ord Elev-CD *	3.9 %	3.9 %	5.9 %	0.0 %	3.9 %	21.6 %
Ord Lærer-CD *	3.9 %	2.0 %	5.9 %	0.0 %	5.9 %	21.6 %
Ord Interaktive oppgaver (på Internett) *	0.0 %	7.8 %	7.8 %	5.9 %	2.0 %	15.7 %
Ord Læreresress (på Internett) *	2.0 %	5.9 %	9.8 %	2.0 %	2.0 %	17.6 %

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	1	5.0 %	<div><div></div></div>
Verken misfornøyd eller fornøyd	4	20.0 %	<div><div></div></div>
Ganske fornøyd	9	45.0 %	<div><div></div></div>
Svært fornøyd	6	30.0 %	<div><div></div></div>
Vet ikke	0	0.0 %	

"Godt Sagt Alfa" av Ellen Hansen (2009, Fagbokforlaget) *

Braker du dette læreverket i undervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	32	62.7 % 	
Nei	19	37.3 % 	

1) Hvilke deler av læreverket "Godt Sagt Alfa" bruker du? *

Her kan du krysse av for flere svaralternativer.

Svar	Antall	Prosent	
Alfa 1 Lesebok med lydbok	26	51.0 % 	
Alfa 1 Skrivebok	24	47.1 % 	
Alfa 1 Alfaboksen	13	25.5 % 	
Alfa 2 Lesebok med lydbok	13	25.5 % 	
Alfa 2 Skrivebok	13	25.5 % 	
Lærerens bok med lyd-CD	16	31.4 % 	

2) Hvor ofte bruker du læreverket "Godt Sagt Alfa"?

Svar fordelt på antall

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Alfa 1 Lesebok med lydbok *	8	10	2	5	2	5
Alfa 1 Skrivebok *	4	8	6	4	2	8
Alfa 1 Alfaboksen *	3	6	1	6	1	15
Alfa 2 Lesebok med lydbok *	5	4	3	3	3	14
Alfa 2 Skrivebok *	5	3	3	3	3	15
Lærerens bok med lyd-CD *	3	5	4	4	2	14

Svar fordelt på prosent

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Alfa 1 Lesebok med lydbok *	15.7 %	19.6 %	3.9 %	9.8 %	3.9 %	9.8 %
Alfa 1 Skrivebok *	7.8 %	15.7 %	11.8 %	7.8 %	3.9 %	15.7 %
Alfa 1 Alfaboksen *	5.9 %	11.8 %	2.0 %	11.8 %	2.0 %	29.4 %
Alfa 2 Lesebok med lydbok *	9.8 %	7.8 %	5.9 %	5.9 %	5.9 %	27.5 %
Alfa 2 Skrivebok *	9.8 %	5.9 %	5.9 %	5.9 %	5.9 %	29.4 %
Lærerens bok med lyd-CD *	5.9 %	9.8 %	7.8 %	7.8 %	3.9 %	27.5 %

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	3	9.4 % 	
Verken misfornøyd eller fornøyd	7	21.9 % 	
Ganske fornøyd	17	53.1 % 	
Svært fornøyd	5	15.6 % 	
Vet ikke	0	0.0 %	

"Første ord på norsk" av Lisen Engh (1996, Minor Forlag) *

Braker du dette læreverket i undervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	2	3.9 % 	
Nei	49	96.1 % 	

1) Hvilke deler av læreverket "Første ord på norsk" bruker du? *

Her kan du krysse av for flere svaralternativer.

Svar	Antall	Prosent	
A - Bilder og lyd	1	2.0 %	<input type="checkbox"/>
A1 - Fra ord til ordspill	1	2.0 %	<input type="checkbox"/>
A2 - Fra ord til setninger	0	0.0 %	
A3 - Firkort	0	0.0 %	
B - Bilder og tekst	0	0.0 %	
B1 - Fra ord til uttrykk	0	0.0 %	

2) Hvor ofte bruker du læreverket "Første ord på norsk"?

Svar fordelt på antall

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
A - Bilder og lyd *	0	0	1	0	0	1
A1 - Fra ord til ordspill *	0	0	1	0	0	1
A2 - Fra ord til setninger *	0	0	0	0	0	2
A3 - Firkort *	0	0	0	0	0	2
B - Bilder og tekst *	0	0	0	1	0	1
B1 - Fra ord til uttrykk *	0	0	0	0	0	2

Svar fordelt på prosent

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
A - Bilder og lyd *	0.0 %	0.0 %	2.0 %	0.0 %	0.0 %	2.0 %
A1 - Fra ord til ordspill *	0.0 %	0.0 %	2.0 %	0.0 %	0.0 %	2.0 %
A2 - Fra ord til setninger *	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	3.9 %
A3 - Firkort *	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	3.9 %
B - Bilder og tekst *	0.0 %	0.0 %	0.0 %	2.0 %	0.0 %	2.0 %
B1 - Fra ord til uttrykk *	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	3.9 %

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	1	50.0 %	<input type="checkbox"/>
Verken misfornøyd eller fornøyd	0	0.0 %	
Ganske fornøyd	1	50.0 %	<input type="checkbox"/>
Svært fornøyd	0	0.0 %	
Vet ikke	0	0.0 %	

"Første bok på norsk" av Gerd Manne, Lisen Engh og Bjørg Mollestad (2007, Minor Forlag) *

Bruker du dette læreverket i undervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	4	7.8 %	<input type="checkbox"/>
Nei	47	92.2 %	<input type="checkbox"/>

1) Hvilke deler av læreverket "Første bok på norsk" bruker du? *

Her kan du krysse av for flere svaralternativer.

Svar	Antall	Prosent	
Tekstbok	4	7.8 %	<input type="checkbox"/>
Øvingsbok	3	5.9 %	<input type="checkbox"/>
CD	0	0.0 %	

2) Hvor ofte bruker du læreverket "Første bok på norsk"?

Svar fordelt på antall

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Tekstbok *	0	0	0	3	1	0
Øvingsbok *	0	1	0	2	0	1
CD *	0	0	0	0	0	4

Svar fordelt på prosent

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Tekstbok *	0.0 %	0.0 %	0.0 %	5.9 %	2.0 %	0.0 %
Øvingsbok *	0.0 %	2.0 %	0.0 %	3.9 %	0.0 %	2.0 %
CD *	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	7.8 %

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	1	25.0 %	<div><div></div></div>
Ganske fornøyd	3	75.0 %	<div><div></div></div>
Svært fornøyd	0	0.0 %	
Vet ikke	0	0.0 %	

"Emma-permen" av Maja Novak og Tove Lassen Berggren (2000/2003, Fagbokforlaget) *

Bruker du dette læreverket i undervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	20	39.2 %	<div><div></div></div>
Nei	31	60.8 %	<div><div></div></div>

1) Hvilke deler av læreverket "Emma-permen" bruker du? *

Her kan du krysse av for flere svaralternativer.

Svar	Antall	Prosent	
Emma-permen	20	39.2 %	<div><div></div></div>
Emma-permen 2	3	5.9 %	<div><div></div></div>
Emma-tekster CD	1	2.0 %	<div><div></div></div>

2) Hvor ofte bruker du læreverket "Emma-permen"?

Svar fordelt på antall

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Emma-permen *	0	2	5	11	3	0
Emma-permen 2 *	0	0	2	2	2	15
Emma-tekster CD *	0	0	0	1	2	17

Svar fordelt på prosent

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Emma-permen *	0.0 %	3.9 %	9.8 %	21.6 %	5.9 %	0.0 %
Emma-permen 2 *	0.0 %	0.0 %	3.9 %	3.9 %	3.9 %	29.4 %
Emma-tekster CD *	0.0 %	0.0 %	0.0 %	2.0 %	3.9 %	33.3 %

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	1	5.0 %	<div><div></div></div>

Ganske misfornøyd	1	5.0 % 	
Verken misfornøyd eller fornøyd	8	40.0 % 	
Ganske fornøyd	8	40.0 % 	
Svært fornøyd	2	10.0 % 	
Vet ikke	0	0.0 %	

"Alfatrinn" av Lise Sletten (2000, Almater Forlag AS) *

Bruker du dette læreverket i undervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	16	31.4 % 	
Nei	35	68.6 % 	

1) Hvor ofte bruker du læreverket "Alfatrinn"?




Svar fordelt på antall

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Alfatrinn *	0	4	6	4	2	0

Svar fordelt på prosent

	4-5 dager i uka	2-3 dager i uka	1 dag i uka	1-3 ganger i måneden	1-5 ganger i halvåret	Aldri
Alfatrinn *	0.0 %	7.8 %	11.8 %	7.8 %	3.9 %	0.0 %

2) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *





Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	6	37.5 % 	
Ganske fornøyd	8	50.0 % 	
Svært fornøyd	2	12.5 % 	
Vet ikke	0	0.0 %	

Andre læreverker *

Er det andre læreverker du bruker i undervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	32	62.7 % 	
Nei	19	37.3 % 	

2) Hvor ofte bruker du nevnte læreverker? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	16	50.0 % 	
2-3 dager i uka	11	34.4 % 	
1 dag i uka	2	6.2 % 	
1-3 ganger i måneden	3	9.4 % 	
1-5 ganger i halvåret	0	0.0 %	

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	1	3.1 % 	
Ganske misfornøyd	1	3.1 % 	

Verken misfornøyd eller fornøyd	9	28.1 %	<div><div></div></div>
Ganske fornøyd	15	46.9 %	<div><div></div></div>
Svært fornøyd	6	18.8 %	<div><div></div></div>
Vet ikke	0	0.0 %	

2.2 Digitalt undervisningsmaterieil

Nedenfor finner du ulike læremidler og programmer til bruk på data, mobiltelefon og/eller iPad. Velg 'Ja' for det du bruker i alfabetiseringsundervisningen.

Migranorsk Alfa (2001, Fagbokforlaget) *

Bruker du læringsprogrammet Migranorsk Alfa i alfabetiseringsundervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	13	25.5 %	<div><div></div></div>
Nei	38	74.5 %	<div><div></div></div>

1) Hvor ofte bruker du Migranorsk Alfa i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	0	0.0 %	
2-3 dager i uka	1	7.7 %	<div><div></div></div>
1 dag i uka	7	53.8 %	<div><div></div></div>
1-3 ganger i måneden	4	30.8 %	<div><div></div></div>
1-5 ganger i halvåret	1	7.7 %	<div><div></div></div>

2) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	2	15.4 %	<div><div></div></div>
Verken misfornøyd eller fornøyd	3	23.1 %	<div><div></div></div>
Ganske fornøyd	5	38.5 %	<div><div></div></div>
Svært fornøyd	3	23.1 %	<div><div></div></div>
Vet ikke	0	0.0 %	

"Ord" Interaktive oppgaver (2010, Cappelen Damm) *

Bruker du de interaktive oppgavene (på Internett) som tilhører læreverket "Ord" i alfabetiseringsundervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	15	29.4 %	<div><div></div></div>
Nei	36	70.6 %	<div><div></div></div>

1) Hvor ofte bruker du "Ord" interaktive oppgaver i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	0	0.0 %	
2-3 dager i uka	4	26.7 %	<div><div></div></div>
1 dag i uka	6	40.0 %	<div><div></div></div>
1-3 ganger i måneden	3	20.0 %	<div><div></div></div>
1-5 ganger i halvåret	2	13.3 %	<div><div></div></div>

2) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	3	20.0 %	<div><div></div></div>
Ganske fornøyd	8	53.3 %	<div><div></div></div>
Svært fornøyd	4	26.7 %	<div><div></div></div>
Vet ikke	0	0.0 %	

iPad *

Bruker du iPad i alfabetiseringsundervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	20	39.2 %	
Nei	31	60.8 %	

2) Hvor ofte bruker du iPad i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	10	50.0 %	
2-3 dager i uka	6	30.0 %	
1 dag i uka	3	15.0 %	
1-3 ganger i måneden	1	5.0 %	
1-5 ganger i halvåret	0	0.0 %	

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *




Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	1	5.0 %	
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	0	0.0 %	
Ganske fornøyd	5	25.0 %	
Svært fornøyd	14	70.0 %	
Vet ikke	0	0.0 %	

E-post *


Bruker du e-post som undervisningsmaterie i alfabetiseringsundervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	5	9.8 %	
Nei	46	90.2 %	

1) Hvor ofte bruker du e-post i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	0	0.0 %	
2-3 dager i uka	1	20.0 %	
1 dag i uka	2	40.0 %	
1-3 ganger i måneden	2	40.0 %	
1-5 ganger i halvåret	0	0.0 %	

2) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	1	20.0 %	
Ganske fornøyd	2	40.0 %	
Svært fornøyd	2	40.0 %	
Vet ikke	0	0.0 %	

SMS *

Bruker du SMS (tekstmelding på mobiltelefon) som undervisningsmaterie i alfabetiseringsundervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	14	27.5 %	<div><div></div></div>
Nei	37	72.5 %	<div><div></div></div>

1) Hvor ofte bruker du SMS i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	1	7.1 %	<div><div></div></div>
2-3 dager i uka	0	0.0 %	
1 dag i uka	2	14.3 %	<div><div></div></div>
1-3 ganger i måneden	8	57.1 %	<div><div></div></div>
1-5 ganger i halvåret	3	21.4 %	<div><div></div></div>

2) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	4	28.6 %	<div><div></div></div>
Ganske fornøyd	7	50.0 %	<div><div></div></div>
Svært fornøyd	3	21.4 %	<div><div></div></div>
Vet ikke	0	0.0 %	

Andre digitale læremidler og programmer *

Er det andre digitale læremidler eller programmer som du bruker i alfabetiseringsundervisningen?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	36	70.6 %	<div><div></div></div>
Nei	15	29.4 %	<div><div></div></div>

2) Hvor ofte bruker du nevnte digitale læremidler eller programmer? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	5	13.9 %	<div><div></div></div>
2-3 dager i uka	6	16.7 %	<div><div></div></div>
1 dag i uka	18	50.0 %	<div><div></div></div>
1-3 ganger i måneden	6	16.7 %	<div><div></div></div>
1-5 ganger i halvåret	1	2.8 %	<div><div></div></div>

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	2	5.6 %	<div><div></div></div>
Ganske misfornøyd	1	2.8 %	<div><div></div></div>
Verken misfornøyd eller fornøyd	4	11.1 %	<div><div></div></div>
Ganske fornøyd	17	47.2 %	<div><div></div></div>
Svært fornøyd	12	33.3 %	<div><div></div></div>
Vet ikke	0	0.0 %	

2.3 Autentisk materiell

Autentisk materiell, også kalt 'brukstekster' og 'hverdagstekster', er for eksempel blanketter, handlelister, skilt, brosjyrer, reklame, avis, ukeblad, kvitteringer, oppskrifter, brev, timekort o.l.

Bruker du autentisk materiell i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
Ja	49	96.1 %	<div><div></div></div>

Nei	2	3.9 %	
-----	---	-------	--

2) Hvor ofte bruker du autentisk materiell i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	7	14.3 %	<input type="checkbox"/>
2-3 dager i uka	10	20.4 %	<input type="checkbox"/>
1 dag i uka	20	40.8 %	<input checked="" type="checkbox"/>
1-3 ganger i måneden	12	24.5 %	<input type="checkbox"/>
1-5 ganger i halvåret	0	0.0 %	

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	2	4.1 %	<input type="checkbox"/>
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	7	14.3 %	<input type="checkbox"/>
Ganske fornøyd	20	40.8 %	<input checked="" type="checkbox"/>
Svært fornøyd	20	40.8 %	<input checked="" type="checkbox"/>
Vet ikke	0	0.0 %	

2.4 Skjønnlitterært materiell

Skjønnlitterært materiell er tekster som for eksempel eventyr, historier, dikt, rim, regler, sanger, gåter, vitser, ordtak ol.

Bruker du skjønnlitterært materiell i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
Ja	38	74.5 %	<input checked="" type="checkbox"/>
Nei	13	25.5 %	<input type="checkbox"/>

2) Hvor ofte bruker du skjønnlitterært materiell i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	3	7.9 %	<input type="checkbox"/>
2-3 dager i uka	9	23.7 %	<input type="checkbox"/>
1 dag i uka	8	21.1 %	<input type="checkbox"/>
1-3 ganger i måneden	12	31.6 %	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 ganger i halvåret	6	15.8 %	<input type="checkbox"/>

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	1	2.6 %	<input type="checkbox"/>
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	7	18.4 %	<input type="checkbox"/>
Ganske fornøyd	15	39.5 %	<input checked="" type="checkbox"/>
Svært fornøyd	13	34.2 %	<input checked="" type="checkbox"/>
Vet ikke	2	5.3 %	<input type="checkbox"/>

2.5 Egenprodusert materiell


Egenprodusert undervisningsmateriell er tekster og oppgaver som er laget av deg selv og/eller dine lærerkolleger.

Bruker du egenprodusert materiell i alfabetiseringsundervisningen? *





Svar	Antall	Prosent	
Ja	50	98.0 %	<input checked="" type="checkbox"/>
Nei	1	2.0 %	<input type="checkbox"/>

2) Hvor ofte bruker du egenprodusert materiell i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	27	54.0 %	<input checked="" type="checkbox"/>
2-3 dager i uka	15	30.0 %	<input type="checkbox"/>
1 dag i uka	5	10.0 %	<input type="checkbox"/>

1-3 ganger i måneden	3	6.0 % 	
1-5 ganger i halvåret	0	0.0 %	



3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	3	6.0 % 	
Ganske misfornøyd	2	4.0 % 	
Verken misfornøyd eller fornøyd	1	2.0 % 	
Ganske fornøyd	24	48.0 % 	
Svært fornøyd	20	40.0 % 	
Vet ikke	0	0.0 %	

2.6 Deltakerprodusert materiell

Deltakerprodusert materiell er tekster som er laget av deltakerne selv - alene eller sammen med andre deltakere og/eller lærer.

Bruker du deltakerprodusert materiell i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
Ja	30	58.8 % 	
Nei	21	41.2 % 	

2) Hvor ofte bruker du deltakerprodusert materiell i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	5	16.7 % 	
2-3 dager i uka	7	23.3 % 	
1 dag i uka	8	26.7 % 	
1-3 ganger i måneden	9	30.0 % 	
1-5 ganger i halvåret	1	3.3 % 	

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	0	0.0 %	
Verken misfornøyd eller fornøyd	0	0.0 %	
Ganske fornøyd	11	36.7 % 	
Svært fornøyd	19	63.3 % 	
Vet ikke	0	0.0 %	

2.7 Andre typer undervisningsmateriell

Bruker du andre typer undervisningsmateriell enn de som er nevnt til nå? *

Nevnt til nå: læreverk, digitalt materiell, autentisk materiell, litterært materiell, egenprodusert materiell, deltakerprodusert materiell

Svar	Antall	Prosent	
Ja	28	54.9 % 	
Nei	23	45.1 % 	

2) Hvor ofte bruker du dette materialet i alfabetiseringsundervisningen? *

Svar	Antall	Prosent	
4-5 dager i uka	10	35.7 % 	
2-3 dager i uka	7	25.0 % 	
1 dag i uka	7	25.0 % 	
1-3 ganger i måneden	4	14.3 % 	
1-5 ganger i halvåret	0	0.0 %	

3) Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å bruke dette undervisningsmaterialet? *

Svar	Antall	Prosent	
Svært misfornøyd	0	0.0 %	
Ganske misfornøyd	1	3.6 % 	




















Verken misfornøyd eller fornøyd	2	7.1 % 	
Ganske fornøyd	11	39.3 % 	
Svært fornøyd	14	50.0 % 	
Vet ikke	0	0.0 %	

3. TIL SLUTT

Takk for at du svarte på spørsmålene om bruk av undervisningsmaterieil.

Sist vil jeg be deg om å svare på noen spørsmål omkring din yrkes- og utdanningsbakgrunn.

3.1 I hvilket fylke arbeider du som norsklærer for voksne innvandrere? *

Svar	Antall	Prosent	
Akershus	3	5.9 % 	
Aust-Agder	3	5.9 % 	
Buskerud	1	2.0 % 	
Finnmark	3	5.9 % 	
Hedmark	3	5.9 % 	
Hordaland	4	7.8 % 	
Møre og Romsdal	4	7.8 % 	
Nordland	3	5.9 % 	
Nord-Trøndelag	2	3.9 % 	
Oppland	1	2.0 % 	
Oslo	4	7.8 % 	
Rogaland	7	13.7 % 	
Sogn og Fjordande	1	2.0 % 	
Sør-Trøndelag	1	2.0 % 	
Telemark	2	3.9 % 	
Troms	1	2.0 % 	
Vest-Agder	3	5.9 % 	
Vestfold	1	2.0 % 	
Østfold	4	7.8 % 	

3.2 Hvor mange år har du arbeidet som norsklærer for voksne innvandrere? *

Svar	Antall	Prosent	
0 - 5	15	29.4 % 	
6 - 10	19	37.3 % 	
11 - 15	10	19.6 % 	
16 - 20	5	9.8 % 	
21 - 25	1	2.0 % 	
26 - 30	0	0.0 %	
30 -	1	2.0 % 	

3.3 Hvor mange år har du arbeidet som norsklærer for analfabeter? *

Svar	Antall	Prosent	
0 - 5	25	49.0 % 	
6 - 10	16	31.4 % 	
11 - 15	5	9.8 % 	
16 - 20	3	5.9 % 	
21 - 25	1	2.0 % 	
26 - 30	1	2.0 % 	
30 -	0	0.0 %	

3.4 Har du tidligere undervist andre grupper i grunnleggende lese- og skriveopplæring? *









Hvis ja, kryss av for de grupper du har undervist. Her kan du krysse av for flere svaralternativer.

Svar	Antall	Prosent	
------	--------	---------	--

Barn	35	68.6 % 	
Ungdom	11	21.6 % 	
Voksne	12	23.5 % 	
Personer med lese- og skrivevansker	18	35.3 % 	
Nei	10	19.6 % 	

3.5 Hva er din utdanningsbakgrunn? *


Her kan du krysse av for flere svaralternativer.

Svar	Antall	Prosent	
Allmennlærer	35	68.6 % 	
Pedagogikk	13	25.5 % 	
Spesialpedagogikk	24	47.1 % 	
Migrasjonspedagogikk	8	15.7 % 	
Norsk som andrespråk	26	51.0 % 	
Nordisk språk og litteratur	8	15.7 % 	
Fremmedspråksfag (engelsk, tysk, fransk ol.)	12	23.5 % 	
Annet	16	31.4 % 	

Spørreundersøkelsen er nå fullført.

Takk for at du deltok i min studie!

Har du spørsmål?

Du kan når som helst ta kontakt på 

Vennlig hilsen



Godt Sagt Alfa 1

Ellen Hanssen (2009)



1 4

a

8

sa -1 1 5

s a

sssss-aaaaa = sa

aaaaa-sssss = as

- sa as
- as sa
- sas asa
- asa sas

9

sa-2 1 6

s a

- as sa
- asa sas
- sasa asas
- asas sasa

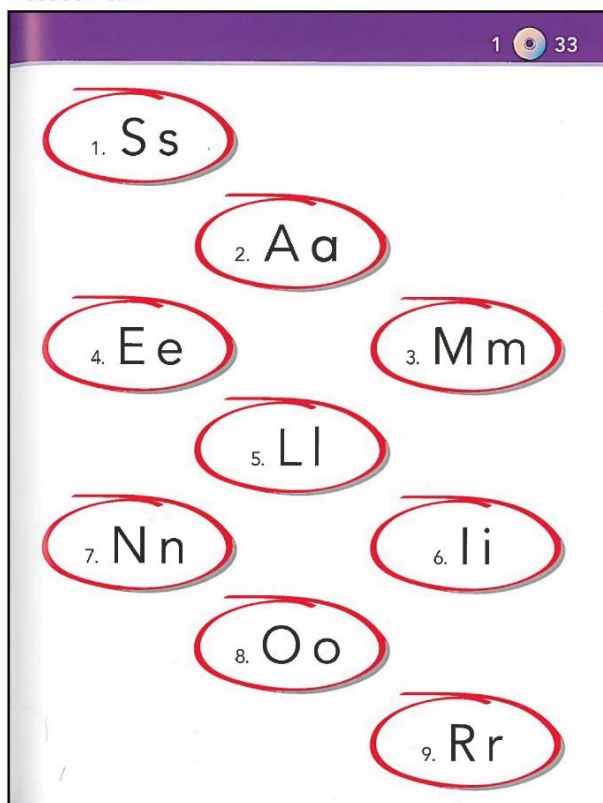
10

1 32

la - le - li - 1

- la le li lo
- ma me mi mo
- na ne ni no
- ra re ri ro
- sa se si so

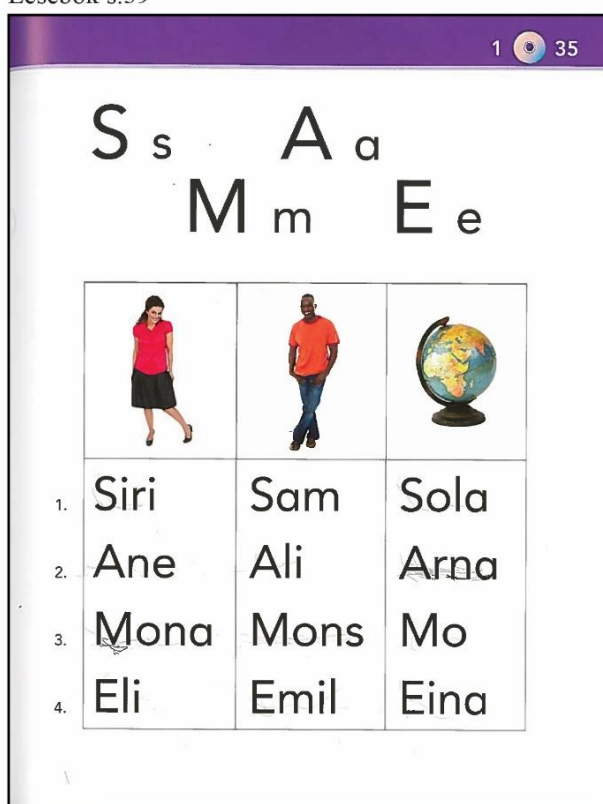
Lesebok s.37



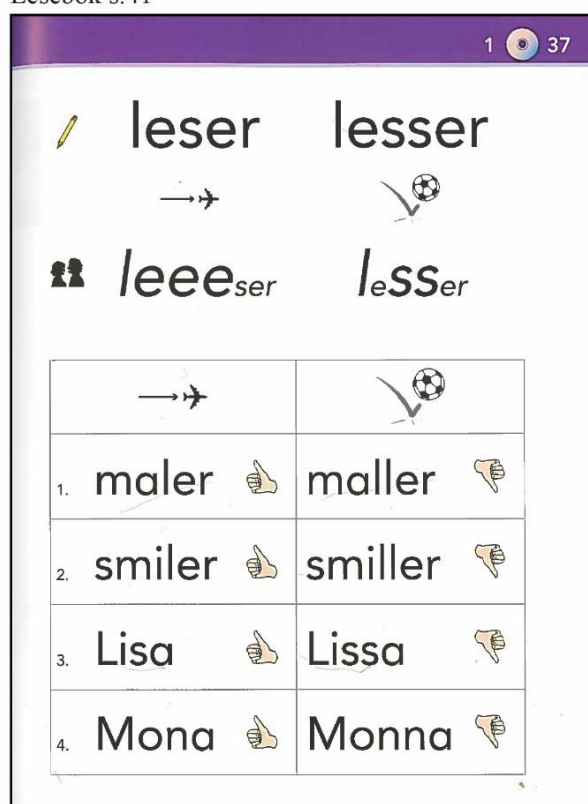
Lesebok s.38



Lesebok s.39




Lesebok s.41



1 38


Les om Nasir

1. Na + sir = Nasir
2. le + ser = Leser
3. Mo + na = Mona
4. ma + ler = maler
5. Li + sa = Lisa



Les om Siri




1. Si + ri = Siri
2. smi + ler = smiler
3. E + mil = Emil
4. ma + ser = maser



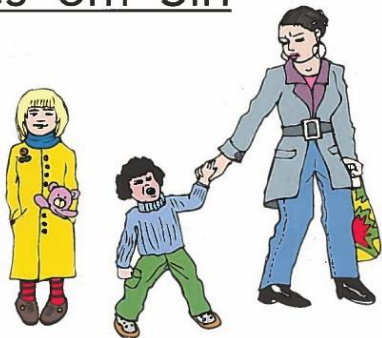
1 39

Les om Nasir

1. Nasir Leser.
2. Mona maler.
3. Leser Mona?
4. Nei, Mona maler.
5. Maler Nasir?
6. Nei, Nasir Leser.
7. Lisa ler.

Les om Siri



1. Siri smiler.
2. Emil maser.
3. Siri er snill.
4. Emil er slem.
5. Mamma er lei.

44 34

9



S a


1. S
2. S
3. a
4. a
5. sa
6. as

7

😊 😐 😞

Skrivebok s.8

10  

S a 

1. sa sa sas


1. _____

2. as as asa



2. _____

3. sasa asas

3. _____

8 

Skrivebok s.27

36  

la - le - li - 1


1. la le li

2. ma mi mo



3. ne ni no

4. ra re ro

5. sa se si

27 

Skrivebok s.28

37  

S s

1. S s


2. A a

3. M m



4. E e

5. L l

6. I i

28 

Skrivebok s.29

38  

N n

1. N n

2. O o


3. R r



4. sas **SAS**


5. omo

6. nille

7. rema

29 

39  



1. Siri


2. Sam



3. Ane


4. Ali

5. Mona

6. Emil

30 

42  

Na + sir 

1. le + ser = _____

2. smi + ler = _____

3. ma + ser = _____


4. Si + ri = _____



5. rosa = _____ + _____

6. sola = _____ + _____




7. esel = _____ + _____

8. Oslo = _____ + _____

32 

43  




Les om Nasir


  



1. Mona _____.


2. Lisa _____.

3. Nasir _____.

 x		
4. <u>Ler Lisa ?</u>		
5. <u>Leser Mona ?</u>		
6. <u>Maler Nasir ?</u>		

33 

44  

Les om Siri 




1. Siri _____.


2. Siri er _____.


3. Emil _____.

4. Emil er _____.

5. Mamma er _____.

 x		
6. <u>Er Emil snill ?</u>		
7. <u>Maser Emil ?</u>		
8. <u>Smiler Siri ?</u>		


34 


2  29

b-1

b

1.	ba	be	bi	bo
2.	ab	eb	ib	ob
3.	bas	bar	bak	bad
4.	ben	ber	bil	bit
5.	bor	bot	bok	bod
6.	lab	tab	dab	sab
7.	reb	keb	feb	geb
8.	nib	tib	rob	mob





2  30

b-2

b

1.	base	beso	bebi
2.	bane	beno	bono
3.	bare	bero	bori
4.	bake	beki	boka
5.	nabo	noba	lobo
6.	kaba	kibo	keba
7.	fabe	fibe	fobi
8.	gabo	giba	gobi



2  34

la - le - li - 3

1.	ba	be	bi	bo
2.	da	de	di	do
3.	fa	fe	fi	fo
4.	ga	ge	gi	go
5.	ka	ke	ki	ko
6.	la	le	li	lo
7.	ma	me	mi	mo
8.	na	ne	ni	no
9.	pa	pe	pi	po
10.	ra	re	ri	ro
11.	sa	se	si	so
12.	ta	te	ti	to
13.	va	ve	vi	vo

2  35

Stor og liten bokstav

B b V v

		
1. Bibi	Bob	Bagdad
2. Bodil	Bent	Bergen
3. Beate	Birger	Brevik
4. Vera	Viktor	Vietnam
5. Vigdis	Vetle	Vinstra
6. Vilde	Viggo	Volda

→ ✈		✓ ⚽	
1. kafé	👍	kaffe	👍
2. mase	👍	masse	👍
3. tak	👍	takk	👍
4. bare	👍	barre	👎
5. bilen	👍	billen	👎
6. dame	👍	damme	👎
7. man	👎	mann	👍
8. siter	👎	sitter	👍

Les: Diktat er morsomt !

1. dik + tat = diktat
2. mor + somt = morsomt
3. van + ske + lig = /vanskelig/
4. vik + tig = viktig /vikti/
5. inn + ma + ri = innmari
6. gan + ske = ganske
7. rik + tig = riktig /rikti/
8. bok + stav = bokstav

Les: Bibis bil



1. stopp + er = stopper
2. gang + er = ganger
3. treng + er = trenger
4. peng + er = penger
5. mang + e = mange
6. an + dre = andre

Diktat er morsomt !

1. Klassen skrev diktat i dag.
Diktat er vanskelig, sa Ali.
2. Diktat er viktig, sa Amina.
Innmari koselig, sa Dani.
Ganske morsomt, sa Lena.
3. Alt riktig, sa Pedro.
En bokstav feil, sa Amina.
Bare to ord feil, sa Dani.
4. Nesten alt riktig, sa Ali.
Ingen feil, sa Lena.
Veldig bra ! sa Gro.


Bibis bil

1. Bilen til Bibi og Nasir er liten og ganske gammel, men Bibi liker bilen.
2. Den bilen stopper snart, sier Nasir noen ganger. Vi trenger en stor, fin bil.
3. Nei, sier Bibi. Store, fine biler koster masse penger. Vi trenger penger til mange andre ting.

88  

b

1. b
2. b
3. bor
4. bad
5. bil
6. bok
7. bom
8. tab



68 

89   

b


1. bilen bare bremset.
2. bror brakk beinet.
3. besta bakte boller.
4. bla-bla, sa bobo.



69 

93  

la - le - li - 3


1.	<input type="text"/>	be	bi	<input type="text"/>
2.	da	<input type="text"/>	di	do
3.	fa	fe	<input type="text"/>	fo
4.	<input type="text"/>	ge	gi	<input type="text"/>
5.	ka	<input type="text"/>	ki	ko
6.	la	le	<input type="text"/>	lo
7.	<input type="text"/>	me	mi	<input type="text"/>
8.	na	<input type="text"/>	ni	no
9.	pa	pe	<input type="text"/>	po
10.	<input type="text"/>	re	ri	<input type="text"/>
11.	sa	<input type="text"/>	si	so
12.	ta	te	<input type="text"/>	to
13.	<input type="text"/>	ve	vi	<input type="text"/>

72 

94  

B b V v

1. B
2. B b
3. V v
4. V v
5. Bibi
6. Bendik
7. Vera
8. Viggo

73 

97



Diktat er morsomt !



1. Klassen skrev _____ i dag.
Diktat er _____, sa Ali.
2. Diktat er _____, sa Amina.
Innmari _____, sa Dani.
Ganske _____, sa Lena.
3. Alt _____, sa Pedro.
En _____ feil, sa Amina.
Bare to _____ feil, sa Dani.
4. _____ alt riktig, sa Ali.
_____ feil, sa Lena.
_____ bra ! sa Gro.

74



98



Bibis bil

Riktig setning, X

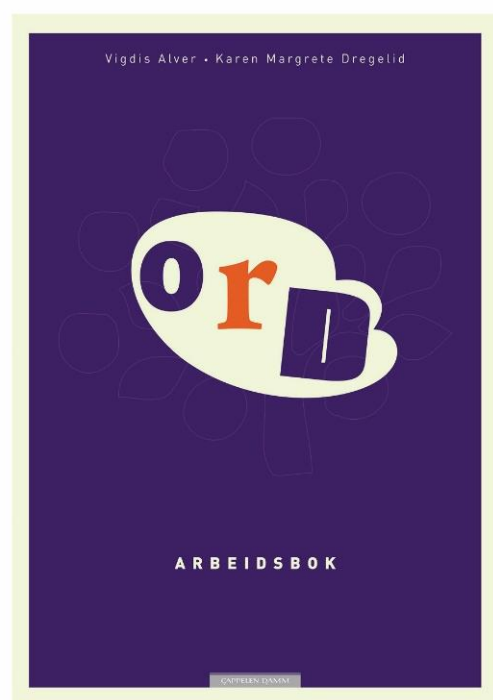
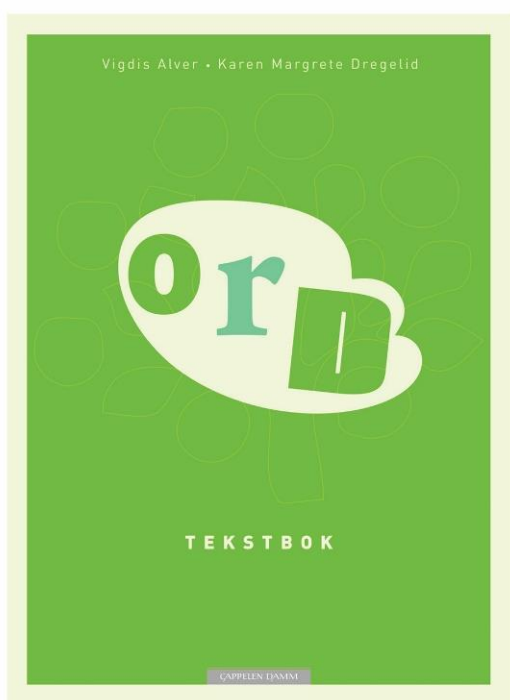
1. ☐ Bibis bil er stor.
☐ Bibis bil er liten.
2. ☐ Bilen er gammel.
☐ Bilen er fin.
3. ☐ Bibi liker ikke bilen.
☐ Bibi liker bilen.
4. ☐ Bilen stopper snart.
☐ Bilen stopper aldri.
5. ☐ Biler koster lite penger.
☐ De koster masse penger.

75




Ord

Vigdis Alver og Karen Margrete Dregelid (2010)



Aa





Til side 20
Ana kjøper ananas.
Se på bildet.
Snakk sammen.
Finn ord med a.

Se på ordene. Finn a.
Les ordene sammen
med læreren.


Til side 21
Si ordet.
Hører du a?

Ana
ananas

1	
2	
	5

20 a b c d e f g h i j k l m n o

p q r s t u v w x y z æ ø å 21



A

A A A A A A A A A A

A A A


A

A

A


A

A



• Øv på å skrive A.

17



a

a a a a a a a a a a

a a a


a

a

a

a


a




• Øv på å skrive a.

18

Hører du a?




Ser du a?



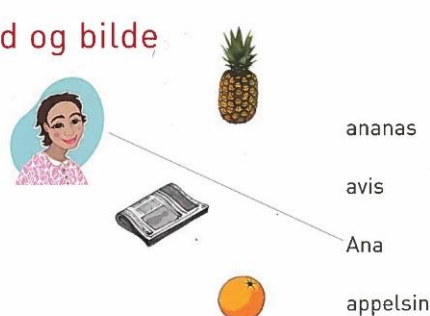
- Se på bildene. Si ordene. Hører du a? Sett strek.
- Se på huskelisten. Finn a. Sett ring rundt a.

19

Hvor mange bokstaver?



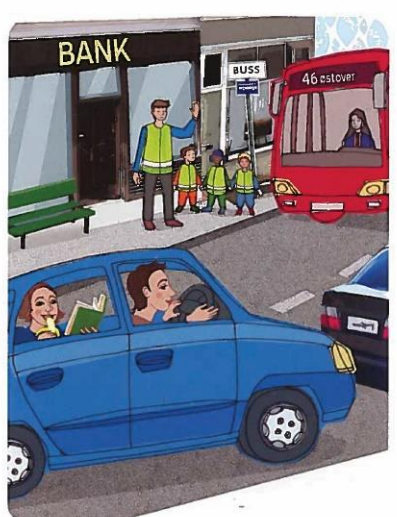
Ord og bilde



- Se på tegningen. Si ordet. Hvor mange bokstaver er det i ordet?
- Se på bildene. Se på ordene. Sett strek mellom ord og bilde. Les ordene sammen med læreren.

20

Bb



bil
buss
barn
bank
blå

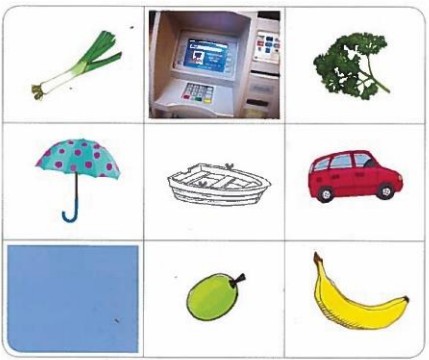
Til side 64
I byen.
Se på bildet.
Snakk sammen.
Finn ord med b.

Se på ordene.
Finn b.
Les ordene sammen
med læreren.

Til side 65
Si ordet. Hører du b?

Til side 66 og 67
Les og øv.

64



65

bil bok bak banan
 banan bak bil bok
 bak bok bil banan

en fin bil
 en bra bok
 tre fine barn



Ana sitter i bilen. Mona sitter
 bak i bilen og leser en bok.
 Boka er bra.



Skriv

B

B

b

b

bil

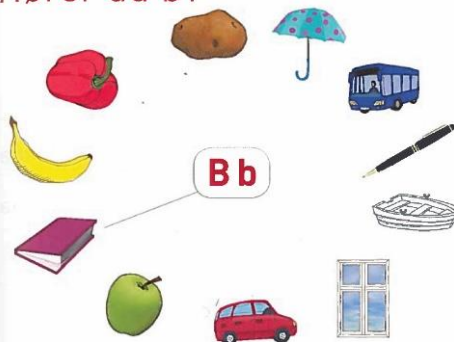
ball

banan

bok

Bb

Hører du b?



Ser du B og b?

Ta turen til Stavanger!

Fra Bergen til Stavanger:

med båt 4 timer

med buss 5 timer

med bil 5 timer

med fly 35 minutter



Like ord

bok bil buss bok buss bok bil
bil bil bil bok bok bak bil
barn bare banan bak barn barn banan
banan barn barn banan bak bak banan

Finn ord

har|bil|banan _____ ord
 bokbakbilenbarn _____ ord
 barneplebusstebok _____ ord
 leseboksebiltopotet _____ ord

Skriv fem ord med b

Ja eller nei?

	Ja	Nei
1 Har du bil?		
2 Har du båt?		
3 Tar du buss til skolen?		
4 Tar du båt til skolen?		

Skriv

tre
Ana barn
har

Ana har _____

Tahir
har fire
barn

Tahir har _____

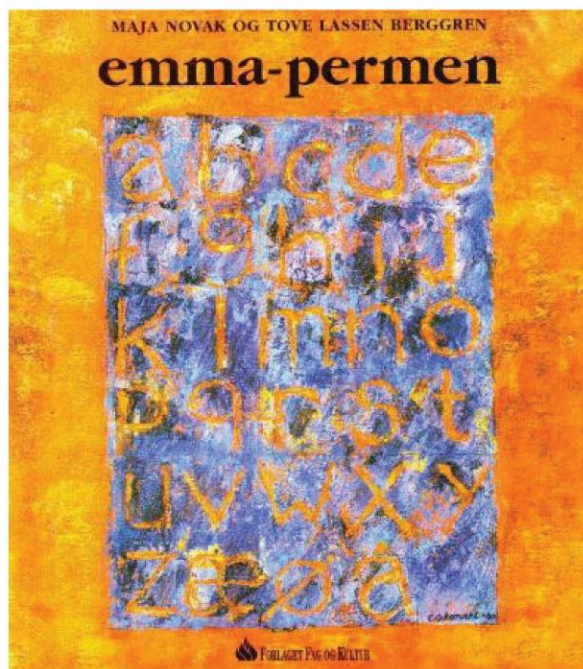
Ola
barn ikke
har

Ola _____

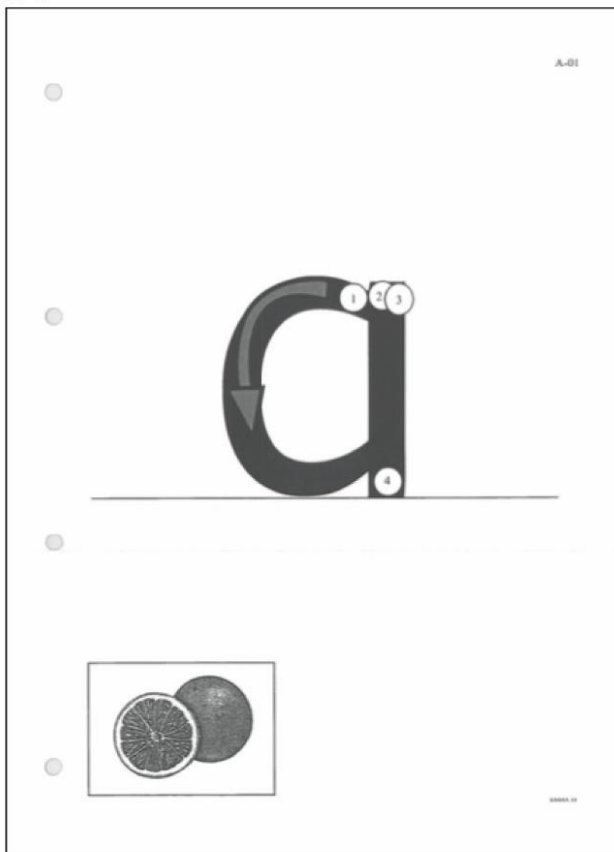
Jeg _____

Emma-permen

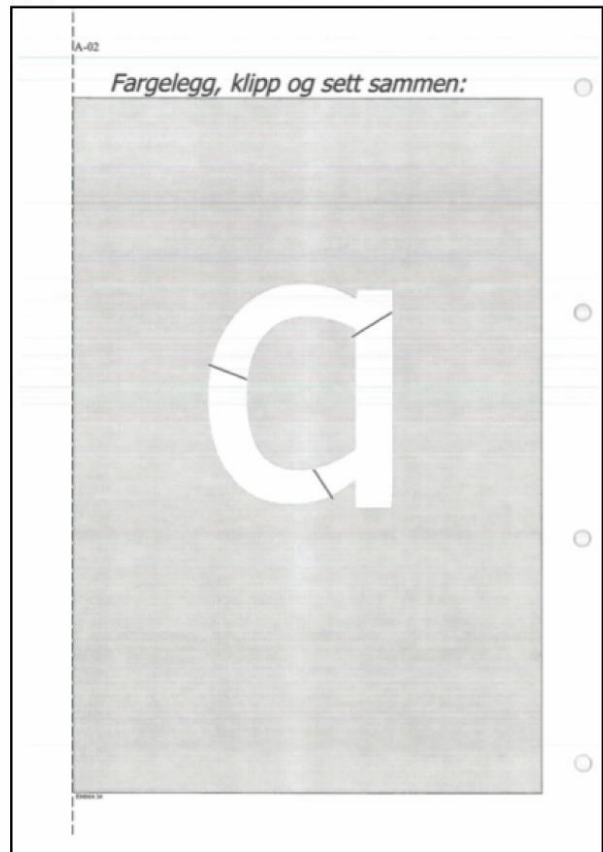
Maja Novak og Tove Lassen Berggren (2000)



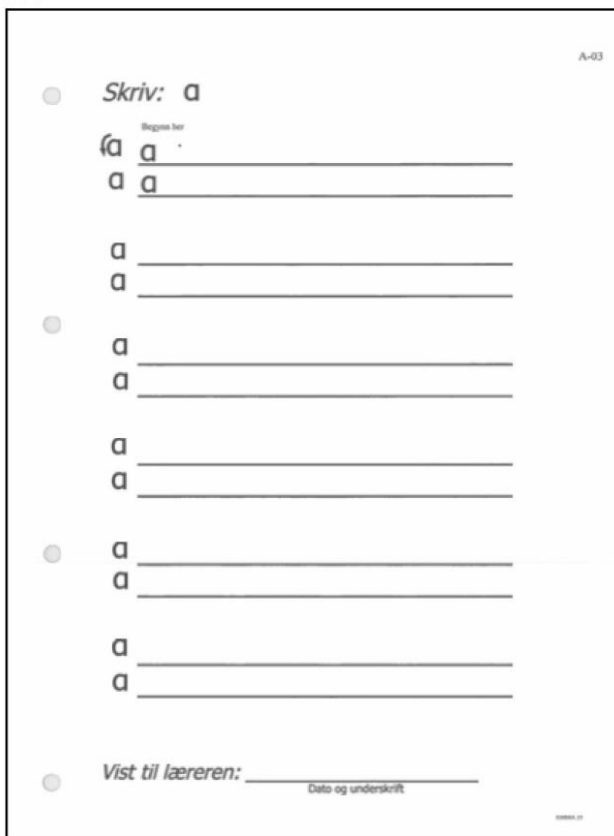
A-1



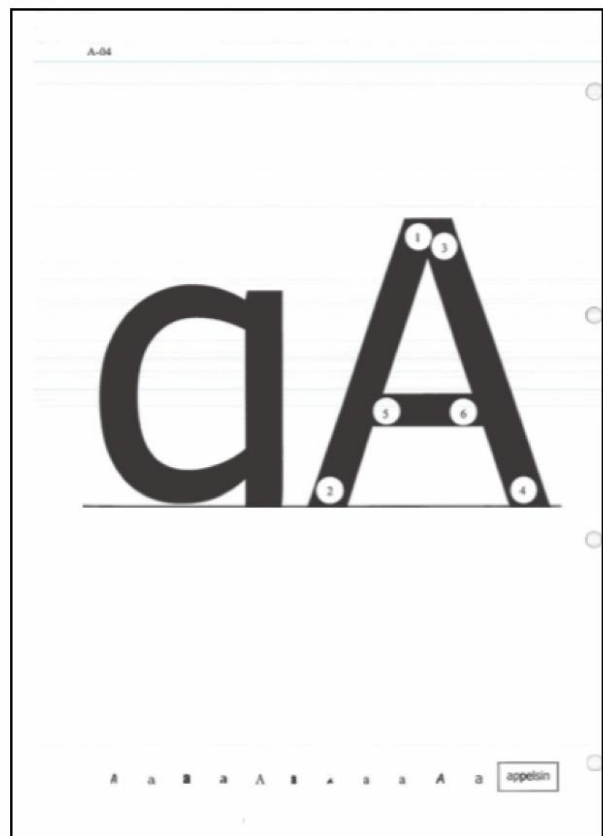
A-2



A-3



A-4



A-5

A-05

● *Skriv:* a og A

Beginn her

a _____

A _____

a _____

A _____

a _____

A _____

a _____

A _____

a _____

A _____

abcdefghijklmnopqrstuvwxyzæøå

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZÆØÅ

● *Vist til læreren:* _____

Dato og underskrift

EMMA 11

A-6

A-06

Hvor er a? Sett X:

passe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
mat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
hva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
ape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
barnerom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
kake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
sa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
takk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
glad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
and	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
ananas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
male	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Hvor mange a finner du?

Mamma, jeg vil ha kake, sier Mona.

Svar: _____

EMMA 12

A-7

A-07

● *Les:*

↓ mamma mat


mat ta


Adam male

ta Adam

male mamma

● *Skriv:*

 _____

 _____


● *Rett a-sidene! Ferdig:* _____

Dato og underskrift

EMMA 13

A-8


A-08

Lytt og les:  2.

Hvor er a? Hvor er m?

Emmas mann heter Adam.

Emma og Adam har to barn, Mona og Omar.



Nå skal familien spise mat.


"Mamma, jeg vil ha kake," sier Mona.

Lest for læreren: _____

Dato og underskrift

EMMA 14

A-9


Lytt og les:  2.

"Pappa, jeg er sulten,"
sa Omar.

"Skal vi kjøpe en kake til kaffen?"
sa Adam.

"Jeg vil ha kake,"
sa Mona.

"Kan jeg få en vaffel?"
sa Omar.



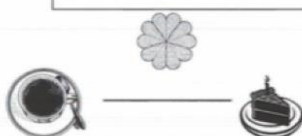

Lest for læreren: _____
Dato og underskrift


A-10


Skriv alfabetet med små bokstaver:

A _____
B _____
C _____
D _____
E _____
F _____
G _____
H _____
I _____
J _____
K _____
L _____
M _____
N _____
O _____
P _____
Q _____
R _____
S _____
T _____
U _____
V _____
W _____
X _____
Y _____
Z _____
Æ _____
Ø _____
Å _____

Skriv:
kake mamma vaffel kaffe familie


Les navnene:  2.



Ada
Anita
Anne
Astrid

Albert
Anders
Are
Arne

A-11

Les ord med a:  2.

↓ Adam vaffel skal
kake kaffe taxi
atten⁽¹⁸⁾ kan
mann
appelsin

[a:] [a] [a]

Lest for læreren: _____
Dato og underskrift

Hvor er a i alfabetet?
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z æ ø å

A-12

Les:

"Pappa, jeg er sulten," sa Omar.
"Skal vi kjøpe en kake til kaffen?" sa Adam.
"Jeg vil ha kake," sa Mona.
"Kan jeg få en vaffel?" sa Omar.

Riktig eller feil:

1 Pappa vil kjøpe kake.	<input type="checkbox"/> riktig <input type="checkbox"/> feil
2 Omar er ikke sulten.	<input type="checkbox"/> riktig <input type="checkbox"/> feil
3 Omar vil ha kake.	<input type="checkbox"/> riktig <input type="checkbox"/> feil
4 Mona vil ha kake.	<input type="checkbox"/> riktig <input type="checkbox"/> feil
5 Mona vil ha vaffel.	<input type="checkbox"/> riktig <input type="checkbox"/> feil

Skriv alfabetet med STORE bokstaver:

a _____ b _____ c _____ d _____ e _____ f _____
g _____ h _____ i _____ j _____ k _____ l _____ m _____
n _____ o _____ p _____ q _____ r _____ s _____ t _____
u _____ v _____ w _____ x _____ y _____ z _____
æ _____ ø _____ å _____

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZÆØÅ

A-13

A-13

Les:

"Pappa, jeg er sulten," sa Omar.
 "Skal vi kjøpe en kake til kaffen?" sa Adam.
 "Jeg vil ha kake," sa Mona.
 "Kan jeg få en vaffel?" sa Omar.

Hvor mange ord er det?
Svar: _____

Skriv:

"Pappa, jeg er sulten," _____ Omar.
 "Skal vi kjøpe en _____ til kaffen?" sa Adam.
 "Jeg vil _____ kake," sa Mona.
 "Kan jeg få en _____?" sa Omar.

Skriv navnet ditt: _____

STORIA AT

A-14

A-14

Skriv med små bokstaver:

JEG VIL HA KAKE, SA MONA.
 KAN JEG FÅ EN VAFFEL? SA OMAR.

Skriv vokalene i alfabetet:

_ b c d _ f g h _ j k l m n _____

_ p q r s t _ v w x _ z _ _ _

abcdefghijklmnopqrstuvwxyzæøå

STORIA AT




A-15



A-15

Del opp teksten:

Jeg vill ha kake, sa Mona.
 Kan jeg få en vaffel? sa Omar.

Skriv:

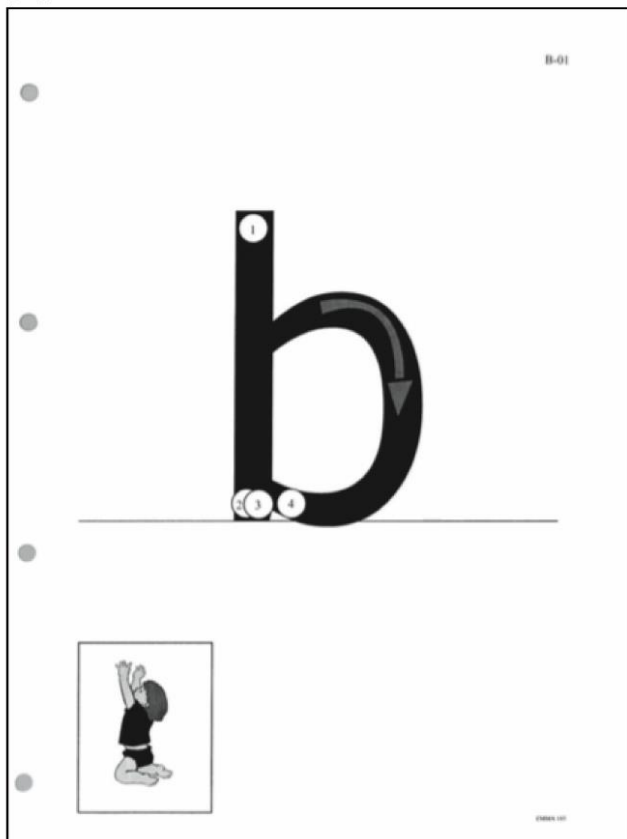
 

Rett m- og a-sidene! Ferdig: _____

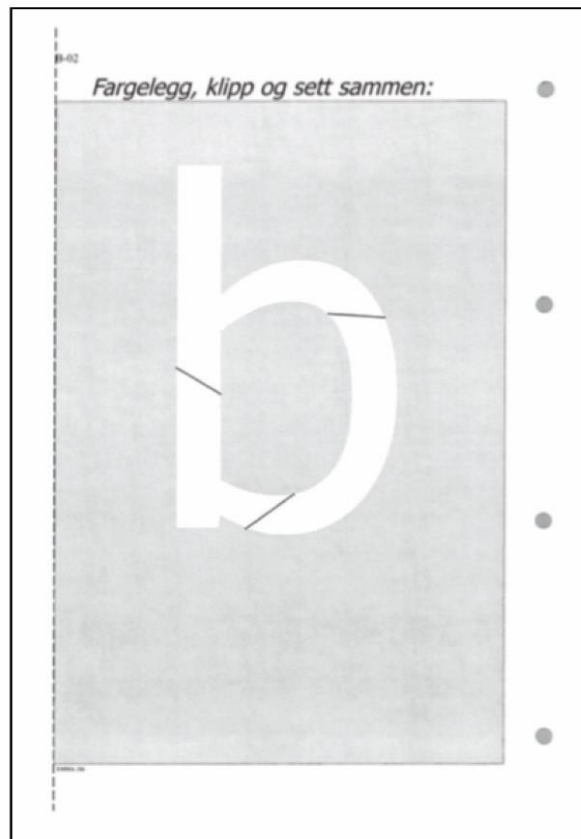
Dato og underskrift

STORIA AT

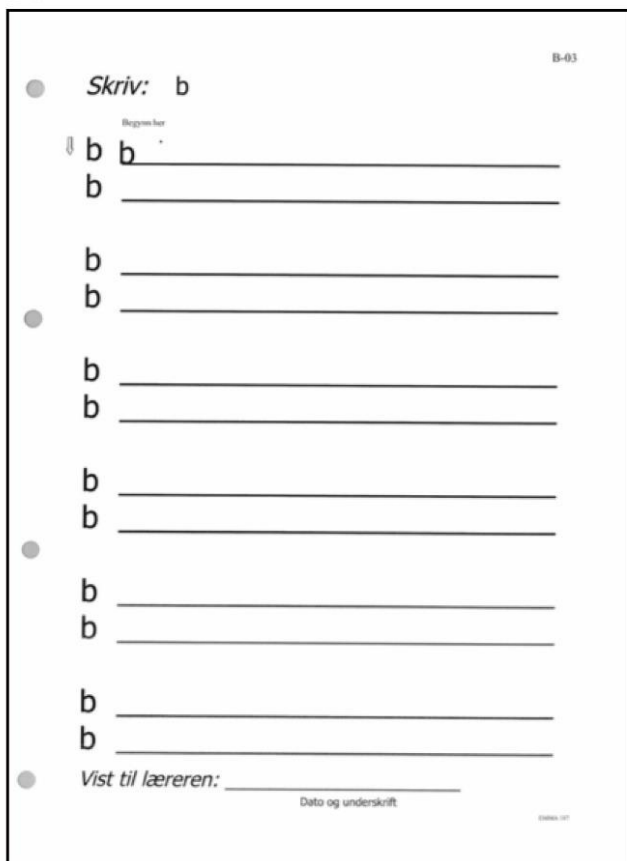
B-1



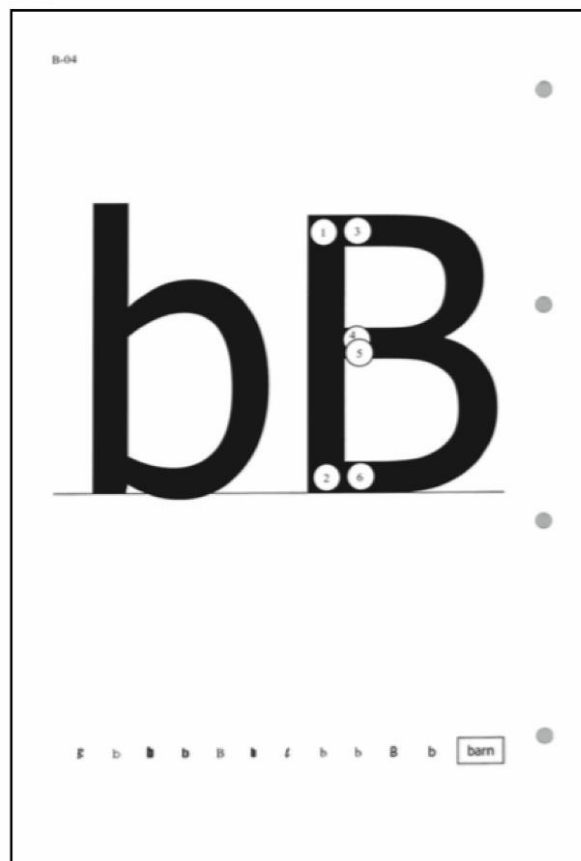
B-2



B-3



B-4



B-5

B-05

Skriv: b og B

Begynn her

b b

B B

b

B

b

B

b

B

b

B

abcdefghijklmnopqrstuvwxyzæøå

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZÆØÅ

Vist til læreren: _____

Dato og underskrift: _____

ENBOK 101

B-6

B-06

Hvor er **b? Sett X:**

bord ☐ ☐ ☐ ☐

bil ☐ ☐ ☐

klubb ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

bade ☐ ☐ ☐ ☐

brev ☐ ☐ ☐ ☐

oktober ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

arbeider ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

buss ☐ ☐ ☐ ☐

samboer ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

barn ☐ ☐ ☐ ☐

baby ☐ ☐ ☐ ☐

bror ☐ ☐ ☐ ☐

båt ☐ ☐ ☐

alfabet ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Hvor mange **b finner du?**

Broren til Bjørn arbeider i en klubb.

Svar: _____

ENBOK 106


B-7


B-07


Les:


bok bror nabo motor
 banan bra samboer salat
 bil brann arbeide
 barn

Skriv:

 _____

 _____

 _____

 _____


Rett b-sidene! Ferdig: _____

Dato og underskrift: _____

ENBOK 101

B-8

B-08

Lytt og les:  12. **Hvor er **b**?**

Hvor er t, e, r, h, k, n, i?

Omar er bare tre år.

Han bruker bleier.

Han går i barnehagen.

Han leker med andre barn.

Bestevennen hans heter Bjørn.


Bjørn og Omar leker med en blå bil.

Lest for læreren: _____

Dato og underskrift: _____

ENBOK 107


B-9

Lytt og les:  12.

Omar er bare tre år. Han bruker bleier.

Han går i barnehagen hver dag.
Der leker han med mange andre barn.





Bestevennen hans heter Bjørn.
De leker ofte med biler.






Lest for læreren: _____
Dato og underskrift

B-10

Skriv: barn bleier barnehage bil

Les navnene:  12.


Beate
Bente
Berit
Birgit

Bent
Bjarne
Bjørn
Birger

Dra streker:


trettién	13	førtiåtte	18
seks	31	trestitte	16
tretten	16	atten	33
seksten	65	seksten	52
seksstifem	6	femtitto	48

B-11

Les ord med b:  12.

barn gubbe nebb
bake stubbe labb
bade klubbe
bord forbudt

Lest for læreren: _____
Dato og underskrift

 12. Læreren leser ord.
Hvor hører du **b**?
Sett kryss:

1			
2			
3			
4			
5			
6			

Skriv navnet ditt: _____

Skriv underskriften din: _____

B-12

Les:

Omar er bare tre år. Han bruker bleier.
Han går i barnehagen hver dag. Der leker han med mange andre barn. Bestevennen hans heter Bjørn.
De leker ofte med biler.

Riktig eller feil:

	riktig	feil
1 Omar er fire år.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Omar går i barnehage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Han bruker bleier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Omar er en gutt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Omar leker ikke med noen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Bestevennen hans heter Bjørn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 De liker å leke med biler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du barn? ☐ ja ☐ nei
Bruker barnet ditt bleier? ☐ ja ☐ nei

Hvilket personnummer har du?

Svar: _____

B-13

B-13

● **Les:**

Omar er bare tre år. Han bruker bleier.
Han går i barnehagen hver dag. Der leker han med
mange andre barn. Bestevennen hans heter Bjørn.
De leker ofte med biler.

Hvor mange setninger er det?
Svar: _____

Hvor mange bokstaver er det i "bestevennen"?
Svar: _____

Skriv:

● Omar er _____ tre år. Han bruker _____.

Han går i barnehagen hver _____. Der leker
han med mange andre _____. Bestevennen hans
heter Bjørn. De leker ofte med _____.

ENDRE 107

B-14

B-14

Skriv med små bokstaver:

OMAR ER BARE TRE ÅR. HAN BRUKER BLEIER.
HAN GÅR I BARNEHAGEN HVER DAG. DER LEKER HAN
MED MANGE ANDRE BARN. BESTEVENNNEN HANS HETER
BJØRN. DE LEKER OFTE MED BILER.

Lytt og skriv med bokstaver:  12.

30 _____ 13 _____

90 _____ 60 _____

5 _____ 16 _____

15 _____ 100 _____

50 _____ 80 _____

ENDRE 108


B-15


B-15


● **Del opp teksten:**


Omar er bare tre år. Han bruker bleier. Han går i barnehagen hver
dag. Der leker han med mange andre barn. Bestevennen hans
heter Bjørn. De leker ofte med biler.

Skriv:

●  _____

 _____

 _____

 _____

● **Rett b-sidene! Ferdig:** _____

Dato og underskrift

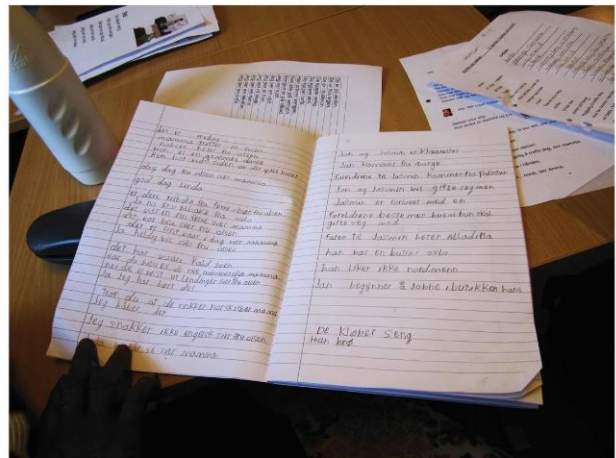
ENDRE 109

Klasse A

A1



A2



A3

"far di utat" 4 elever, gruppe ③ 10:30 →

1) Les: Skriv:

1. as	1. _____
2. es	2. _____
3. is	3. _____
4. os	4. _____
5. ås	5. _____
6. an	6. _____
7. en	7. _____
8. in	8. _____
9. on	9. _____
10. ån	10. _____
11. am	11. _____
12. em	12. _____
13. im	13. _____
14. om	14. _____
15. åm	15. _____
16. fin	16. _____
17. mat	17. _____
18. fat	18. _____
19. ja	19. _____
20. nei	20. _____

A3

2) Les: Skriv:

1. sa	1. _____
2. se	2. _____
3. si	3. _____
4. so	4. _____
5. så	5. _____
6. na	6. _____
7. ne	7. _____
8. ni	8. _____
9. no	9. _____
10. nå	10. _____
11. ma	11. _____
12. me	12. _____
13. mi	13. _____
14. mo	14. _____
15. må	15. _____
16. ta	16. _____
17. nese	17. _____
18. fot	18. _____
19. hår	19. _____
20. mage	20. _____

A3

3) Les: Skriv:

1. tå	1. _____
2. nese	2. _____
3. fot	3. _____
4. hår	4. _____
5. mage	5. _____
6. hode	6. _____
7. arm	7. _____
8. munn	8. _____
9. hals	9. _____
10. kne	10. _____
11. øre	11. _____
12. øye	12. _____
13. nakke	13. _____
14. rompe	14. _____
15. rygg	15. _____
16. skulder	16. _____
17. bryst	17. _____
18. bein	18. _____
19. hånd	19. _____
20. finger	20. _____

A4



A5




A6


2/6 10:30 →

8
Åttende kapittel
SNAKKER DE NORSK?


Det er lørdag.
Mamma, Iris og Anna går til butikken.
Anna sover i vognen.


De går forbi det gule huset.
De ser en dame i hagen.
Damen ser ikke norsk ut.
Hun har ikke norske klær.
Hun har hijab på hodet.
Damen står og henger opp klær.




 - Hei, hei! roper mamma.


Damen snur seg.
Hun smiler til mamma og Iris.




 - Hei. Jeg heter Linda. Vi bor der, sier mamma.

Mamma peker på huset.

 - Jeg... Amina, sier damen.

 - Amina - hyggelig å treffe deg, sier mamma.

Mamma tar Amina i hånden.

 - Jeg... ikke... norsk, sier Amina.


9


A6


2/6

Iris hører en baby inne i det gule huset.
Babyen skriker.

Amina smiler til mamma.
Så går hun inn til babyen.

 - De snakker ikke norsk. Så dumt, sier mamma.

 - Ja, sier Iris.

 - Da blir det vanskelig å snakke med dem, sier mamma.

10

A7

2/6 10:55 →

Iris får nye naboer: 8. kapittel: Snakker de norsk?

	Ordliste
sover	_____
en vogn - vognen	_____
går forbi	_____
i hagen	_____
Hun ser norsk ut.	_____
Hun ser ikke norsk ut.	_____
henger opp klær	_____
roper	_____
Damen snur seg	_____
smiler	_____
Vi bor der.	_____
peker på huset	_____
Hyggelig å treffe deg.	_____
Hun tar Amina i hånden.	_____
en baby - babyen	_____
skriker	_____
så (etterpå)	_____
Så dumt	_____
vanskelig	_____
de - dem	_____


A7

Iris får nye naboer: 8. kapittel: Snakker de norsk?

	Ordliste
sover	hurda
en vogn - vognen	gørrige carruia
går forbi	ag marid
i hagen	becra
Hun ser norsk ut.	soetweeli ayen u qtanay
Hun ser ikke norsk ut.	soetweeli uma eka
henger opp klær	dher wakid
roper	yeeid
Damen snur seg	noegt u waysoo icojay
smiler	dhoale Coddajn
Vi bor der.	Hokkasonoon desonay
peker på huset	Tik mantay guriga
Hyggelig å treffe deg.	baradhe wapaagson
Hun tar Amina i hånden.	way geon gader Amina
en baby - babyen	dhaklaen
skriker	gasho
så (etterpå)	kaadib
Så dumt	mo
vanskelig	
de - dem	

A8

3/6 11:10



Salg

De kjøper seng.
 Han prøver sengen.
 Sengen er på tilbud.
 Jeg ser en sofa.
 Jeg ser en stol.
 Jeg ser et skap.

A9

3/6 9:55 →

salg tilbud sofa seng
 skap stol butikk


n	a	s	o	t	f	s	e	n	g
r	o	o	ø	t	i	l	b	u	d
æ	t	f	v	e	n	m	y	u	s
s	r	a	h	i	h	u	n	d	t
b	u	t	i	k	k	o	t	e	o
s	k	a	p	k	s	s	o	f	l
g	t	k	a	t	t	e	l	n	d
s	a	l	g	r	o	s	e	n	g
k	k	ø	n	e	s	a	u	a	s
a	k	l	s	t	o	l	d	k	k
p	y	v	n	e	p	g	e	k	a
t	a	k	k	r	n	a	b	o	p

A10

3/6 10:50

Salg


De kjøper _____.
 Han _____ sengen.
 Sengen er på _____.
 Jeg ser en _____.
 Jeg _____ en stol.
 _____ ser et skap.



A11

3/6 11:17

	ja	nei
De er på skolen.		
De er hos legen.		
De er i butikken.		
De kjøper seng.		
De kjøper stol.		
De kjøper sofa.		
Han prøver sengen.		
Han står på sengen.		
Sengen er på tilbud.		
Jeg ser katt.		
Jeg ser en stol.		
Jeg ser et hus.		
Jeg ser et skap.		
Jeg ser en høne.		
Jeg ser en telefon.		
Jeg ser en sofa.		



A12

Klasse 2 ■ – rom 319 (og 510)

uke 23

Navn	mandag 02.06.14	tirsdag 03.06.14	onsdag 04.06.14	torsdag 05.06.14	fredag 06.06.14
Na					
Ha					
Am					
Sal					
Ha					
Jac					
Ha					
Bo					
Ra					
Sw					
Ha					

A13

Klasse 210

uke 23

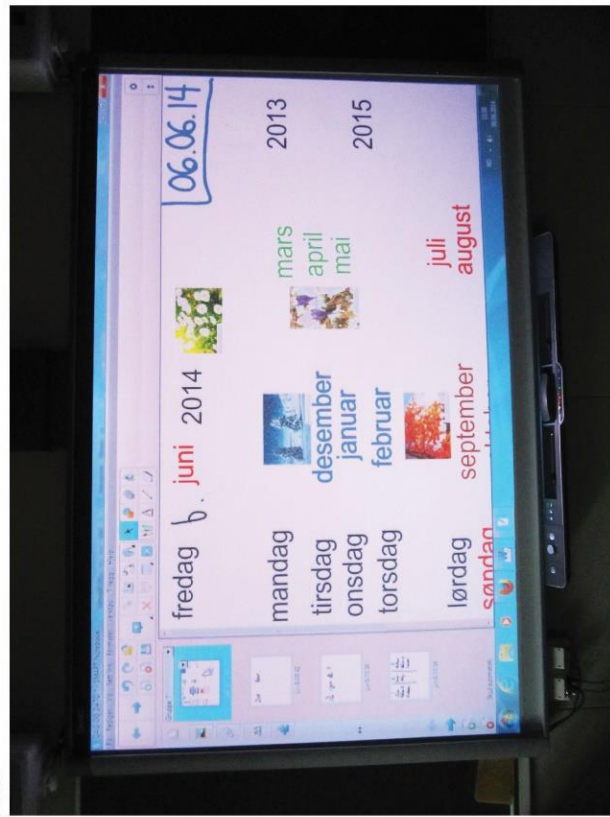
	mandag 2/6-2014	tirsdag 3/6-2014	onsdag 4/6-2014	torsdag 5/6-2014	fredag 6/6-2014	lørdag	søndag
8.30-10.00	rom 319	rom 319	5. etasje	rom 319	rom 319		
10.30-12.00	rom 319	rom 319	5. etasje	rom 319	rom 319		
12.30-15.15	5. etasje		rom 510		5. etasje		

A14

juni 2014






uke	mandag	tirsdag	onsdag	torsdag	fredag	lørdag	søndag
22							1
23	2	3	4	5	6	7 Unionsoppløsningen 1905	8
24	9 2. pinsedag	10	11	12	13	14 Pinsedag	15 1. pinsedag
25	16	17	18	19	20	21	22
26	23	24	25	26	27	28 Sommersolhverv	29
27	30 Sankt Hansaften						


A15



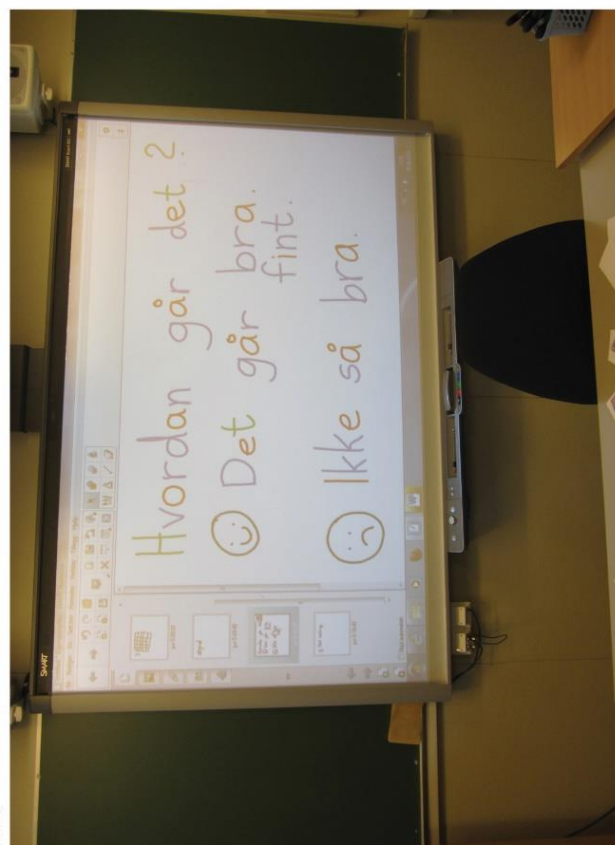
A16

216

				
Hun har feber.	Hun er syk.	Hun har influensa.	Hun er kvalm.	Han kaster opp.
Han har vondt i ryggen.	Hun er forkjølet.	Hun har vondt i hodet.	Hun har tannverk.	Hun er frisk.
Han har vondt i halsen.	Hun har hodepine.			

A18



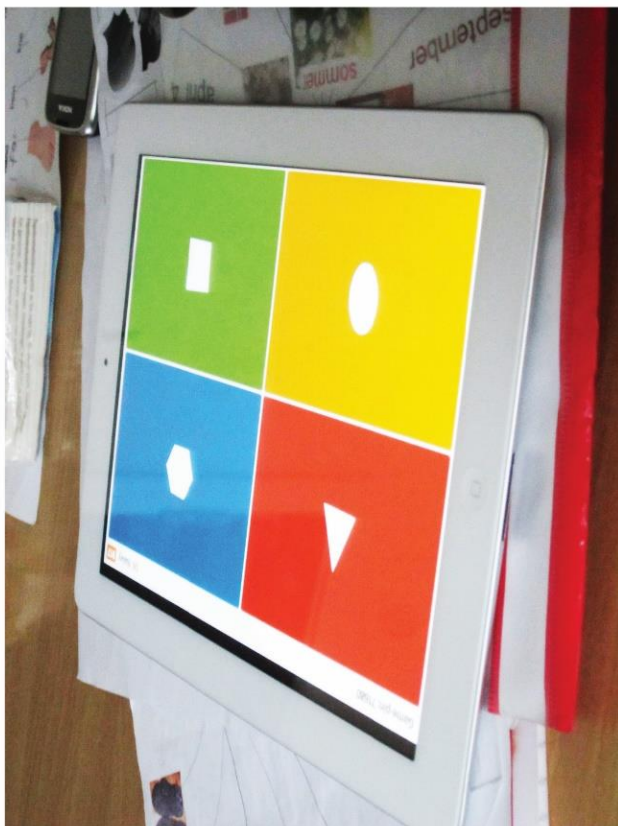
A17

feber flu en sa det
for kjø let kvalm in
kas ter opp pi ne ho
verk de tann ho frisk
vondt i vondt i ryg
vondt i gen hal sen

A19



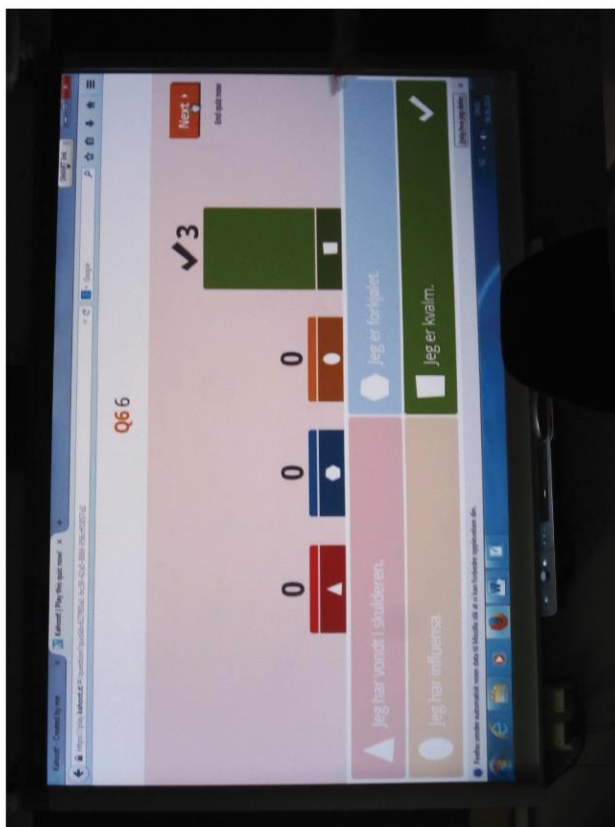
A20



A20



A20

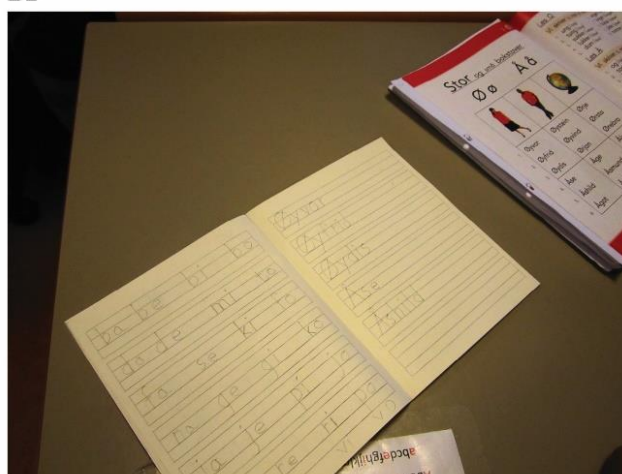


Klasse B

B1



B2



B3

3 19

å

åtte

kåpe

båt

lås

hånd

nål og tråd

tårer

gås

bål

såpe

hår

måne

B4

8 å 3 20

å

- ås åt ål år
- nå må gå på
- lås gås nål kål
- får går vår hår
- våt båt dyp hóp
- måle tåle måne låne
- tåre våre måte gåte
- måke tåke såpe kåpe

åtte

hånd

gås

B5

(4) firsteg 1/2

Åå

Navn: _____

åå

åå

lå lå

ås as

lås lås

Les og øv

nå	må	må - ne	ås	lås
så	få	må - le	år	lår

Sett strek fra ord til bilde

måne

lås

sol

nese

ris

lås

sofa

is

Slide 104 - Alfatrinn - Veil. s. 278

Les - skrivnivå Å-3

Almatar forlag

B5

Navn: _____ dato: _____

åå

lås

måne

båt

åtte

hånd

Les og øv

år	få	må - ne	lås	bå	få
ås	lås	åt - te	lås	båt	fått
åt	må	åt - ti			

Sett strek fra ord til bilde

åtte

båt

måne

lås

hånd

åtti

8

80

Brøtt og skriv

Almatar forlag

Les - skrivnivå Å-4

Veil. s. 279 - Alfatrinn - Side 105

B6

la – le – li – 5

1. ba be bi bo bu by bæ bø bå
2. da de di do du dy dæ dø då
3. fa fe fi fo fu fy fæ fø få
4. ga ge gi go gu gy gæ gø gå
5. ha he hi ho hu hy hæ hø hå
6. ja je ji jo ju jy jæ jø jå
7. ka ke ki ko ku ky kæ kø kå
8. la le li lo lu ly læ lø lå
9. ma me mi mo mu my mæ mø må
10. na ne ni no nu ny næ nø nå
11. pa pe pi po pu py pæ pø på
12. ra re ri ro ru ry ræ rø rå
13. sa se si so su sy sæ sø så
14. ta te ti to tu ty tæ tø tå
15. va ve vi vo vu vy væ vø vå

130 98

B7

la – le – li – 5

1. be bi bu by bø bå
2. da di do dy dæ då
3. fa fe fo fu fæ fø få
4. ge gi gu gy gø gå
5. ha hi ho hy hæ hø hå
6. ja je jo ju jæ jø jå
7. ke ki ku ky kø kå
8. la li lo ly læ lå
9. ma me mo mu mæ mø må
10. ne ni nu ny næ nø nå
11. pa pi po py pæ pø på
12. ra re ro ru ræ rø rå
13. se si su sy sæ sø så
14. ta ti to ty tæ tø tå
15. va ve vo vu væ vø vå

98

B8

Hører du ø?



Ser du ø?

Kjøtt AS

Vi søker sjåfør fra oktober,
må kjøre søndager også.
Ta kontakt på telefon
44 55 66 77.

115

B9

10/6

Finn ord

ti | jeg | løper 3 ord

lærer | jeg | kjører | sjåfør ord

rødbil | kjøbuss | grønn ord

løper | liker | lærer | Leser | lager ord

Skriv fem ord med ø

116

B10

11/6

Like ord

rød grønn rød løper rød kø rød
løper kjøre rønn løper løper kjøre løpe
kjører kjøre løper lærer kjører løpe sjåfør

Ja eller nei?

	Ja	Nei
Jeg liker grønne biler.		
Jeg liker røde biler.		
Jeg liker røde hus.		
Jeg liker rosa roser.		
Jeg liker røde roser.		

• Les det første ordet. Finner du flere ord på linja som er like? Sett ring rundt ordene.
• Se på bildet. Snakk om farger. Les og skriv ja eller nei på streken.

117

B11

Hører du å?

Åå 80 8 18

Ser du Å og å?

Åpen barnehage

for barn mellom 2 og 6 år.
Åpen hver dag mellom 8 og 16.
Vi går tur, vi leker og leser.
Velkommen til barnehagen vår!

• Se på bildet. Si ordet. Hører du å? Sett strek.
• Les teksten og finn Å og å. Sett ring rundt Å og å.

115

B12

Like ord

blå grå grønn blå grå rød
kåpe såpe kåpe kåpe åtte kåpe såpe
år hår blå grå år går år
grå går åtte grå går blå grå

Hva liker du?

snakke norsk se tv bake kaker gå i butikker

Jeg liker å _____
_____ liker å _____
_____ liker å _____
_____ liker å _____

• Les det første ordet. Finner du det samme ordet på linja? Sett strek under ordet.
• Hva liker du? Skriv.

126

B13

Ja eller nei?

	Ja	Nei
1 Liker du å gå på biblioteket?		
2 Liker du å gå til frisøren?		
3 Liker du å gå til tannlegen?		
4 Liker du å gå til legen?		
5 Liker du å gå på skolen?		

8 år 80 år

År

Åse er _____ år.
Åge _____
Jeg _____

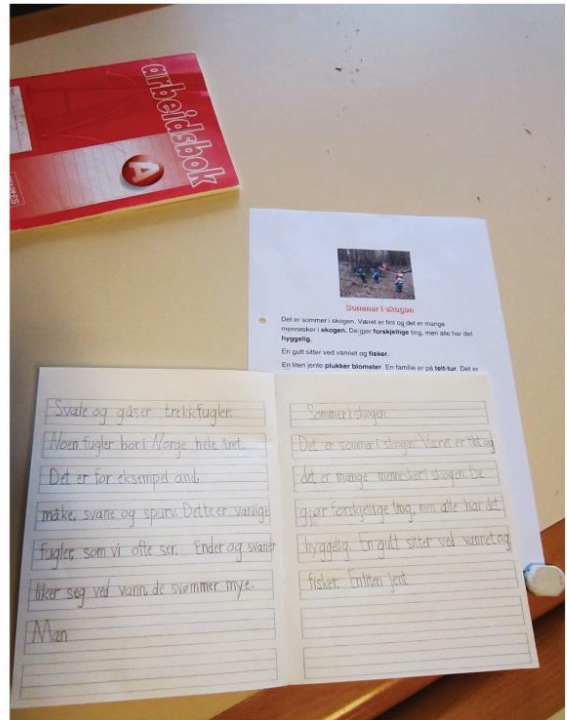
• Hva liker du å gjøre? Sett kryss.
• Se på bildene. Hvor gamle er de? Hvor gammel er du? Skriv.

127

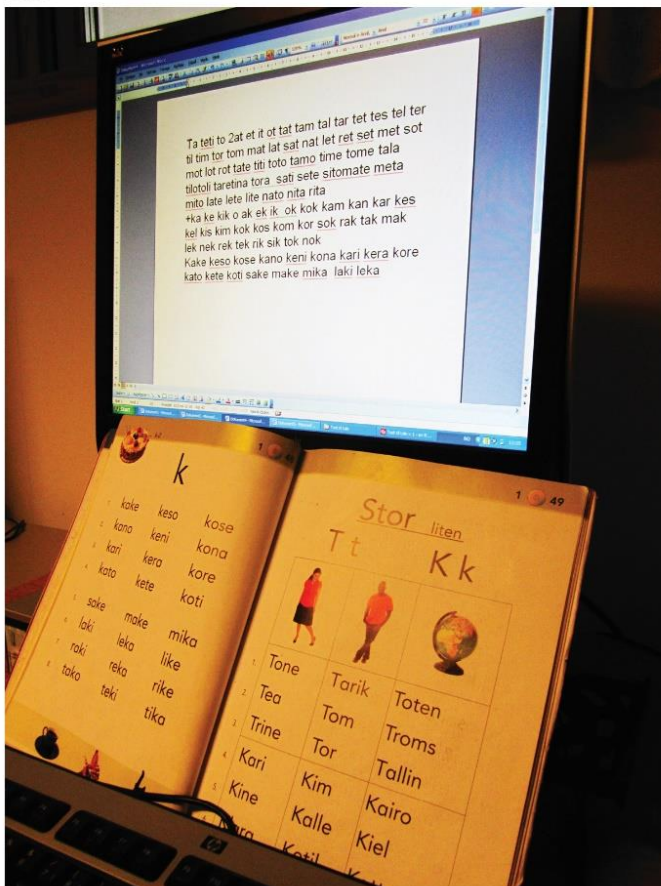
B17



B18



B19



B19

